Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8370887
Centre d'intérêt: 240

Bélanger, Pierre.

L'intervention des éducateurs à Boscoville / Pierre Bélanger ; [pour le Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal ; dir., Marc LeBlanc]. -- Montréal : L'Université, 1977.
iii, 216 p. ; 28 cm. -- (Rapport technique / Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile ; 17)

La couv. porte en outre: Recherche : évaluation de Boscoville.
Bibliogr.: p. 214-216.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Délinquant *Adolescent *Rééducation *Evaluation de l'enseignant *Comportement *Modification du comportement *Béhaviorisme

Identificateur(s) de nom: *Boscoville (Centre de rééducation : Montréal, Québec) *Cusson, Maurice *LeBlanc, Marc *Ménard, Robert

Identificateur(s) de sujet: *Psycho-éducation

Boscoville est un centre de rééducation pour garçons délinquants qui ont entre quinze et dix-huit ans au moment de leur admission. La recherche qui fait l'objet de ce rapport a pour objectif d'évaluer et d'analyser l'intervention des éducateurs à Boscoville. L'étude présente le modèle théorique de la modification du comportement et la conception du rôle de l'éducateur qui en découle. La confrontation entre la psycho-éducation et le béhaviorisme a permis d'établir des prescriptions de base qui constituent des axes d'intervention privilégiés par les psycho-éducateurs.

Pour mesurer systématiquement ce que font dans la pratique les éducateurs de Boscoville, on a utilisé l'instrument "Intervention des éducateurs", construit par Maurice Cusson, Marc LeBlanc et Robert Ménard. Cet instrument regroupe vingt-six dimensions réparties selon trois grands secteurs: action sur les individus, activités, groupe et milieu de vie. Le questionnaire prétesté a été soumis aux éducateurs de Boscoville en mai 1975.

Les résultats obtenus confirment la compétence des éducateurs de Boscoville. L'élément essentiel qui se dégage des résultats est précisément que le travail des éducateurs est tout-à-fait conforme au modèle des interventions tel que défini au niveau théorique. En d'autres termes, le rendement des éducateurs laisse transparaître l'existence d'une conception intégrée de la dynamique du délinquant et des moyens d'interventions pour établir des changements significatifs. En somme, ce qui caractérise le traitement à Boscoville, c'est précisément la capacité des éducateurs à traduire dans l'action les éléments théoriques qui se dégagent de la psycho-éducation.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370887

L'intervention des éducateurs à Boscoville

Rapport technique No. 17

Pierre Bélanger, M.Sc. (Crim.)

E D U Q 8370887

L'intervention des éducateurs à Boscoville

Rapport technique No. 17

Pierre Bélanger, M.Sc. (Crim.)

Cette recherche a été subventionnée par :

La Fondation Donner (1974-1977)
Le Ministère de la Santé et du Bien-Etre Social du Canada (depuis 1974)
Le Ministère des Affaires Sociales du Québec (depuis 1974)
Le Ministère du Solliciteur Général du Canada (depuis 1974)
Le Ministère de l'Education du Québec (depuis 1977)

Les activités et opinions des chercheurs n'engagent en rien ces organismes.

Montréal
Août 1977

Table des matières

Sommaire iv

Introduction 2

Chapitre premier - L'intervention des éducateurs selon le modèle de la psycho-éducation 4

A - Modèle théorique 5

B - Le rôle de l'éducateur à travers le processus de rééducation 9

1. La personnalité 9
2. La relation interpersonnelle 11
3. L'observation 15
4. L'organisation du milieu 16

C - Le rôle de l'éducateur en fonction des étapes de rééducation 19

1. Le rôle de l'éducateur à l'étape "acclimatation"... 19
2. Le rôle de l'éducateur à l'étape "contrôle" 22
3. Le rôle de l'éducateur à l'étape "production" 25
4. Le rôle de l'éducateur à l'étape "personnalité".... 26

Résumé 28

Chapitre II - L'intervention des éducateurs selon un modèle behavioriste 31

Introduction 32

A - Modèle théorique 33

1. Contrat behavioral 35
2. Conditionnement opérant avec jetons 36

B - Le rôle de l'éducateur behavioriste 39

Chapitre III - Parallèle entre le modèle de la psycho-éducation et le modèle behavioriste 46

A - Organisation du milieu 48

B - La relation éducative 51

Résumé 58

Chapitre IV - Définition et analyse statistique de l'instrument: "Intervention des éducateurs". 62

A - Phase de construction des échelles 63

B - Cadre théorique de l'instrument 65

1. Définition et justification théorique de chaque échelle 65

C - Construction du questionnaire 85

D - Pré-expérimentation 86

1. Procédure 86
2. Analyse 86

E - Analyse statistique de l'instrument 87

1. Expérimentation 87
2. Analyse d'item 88
3. Présentation des résultats 90

Chapitre V - L'intervention des éducateurs à Boscovilles. 125

Introduction 126

A - Comparaison entre l'auto-évaluation et la contre-évaluation 129

B - Analyse descriptive des résultats de mai 1975 132

1. Analyse des résultats moyens selon les dimensions . 132
2. La performance des éducateurs 136
   a) Les sources de l'instrument 137
   b) La formation 137
   c) L'encadrement 138

C - Comparaison entre les unités de Banlieues et les unités de quartiers 140

D - Analyse comparative des résultats entre les cinq quartiers 146

E - Analyse des résultats au fonction de l'expérience 150

F - Confrontation de l'évaluation des éducateurs avec celle obtenue auprès des bénéficiaires au niveau de quelques dimensions 157

1. La relation 160
2. L'autisme 162
3. L'incitation 163

G - L'homogénéité et la stabilité des intervention 164

1. Homogénéité 165
2. Stabilité des interventions sur une période d'un an 167

Résumé et conclusion 172

Annexe I 179

Annexe II 198

Bibliographie 214

Introduction

Depuis quelques années, un effort particulier a été entrepris par le groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile pour étudier les différents aspects de la rééducation et les différentes stratégies de rééducation.

Dans le cadre de la recherche évaluative menée en collaboration avec le centre de rééducation de Boscoville, nous présentons une étude qui a pour principal objectif d'évaluer l'intervention des éducateurs à Boscoville. Malgré l'abondance relative des travaux et des écrits concernant la rééducation, nous connaissons peu d'étude qui tente d'évaluer, d'analyser et de systématiser les interventions des éducateurs auprès des jeunes. Nous pensons qu'une étude, qui a pour objectif l'évaluation des éducateurs, peut également contribuer à cerner, à définir et à opérationnaliser les éléments fondamentaux de l'intervention auprès des jeunes au prise avec des problèmes d'adaptation.

La présente recherche comprend deux volets d'analyse qui se complètent mutuellement. Dans un premier temps, l'étude présente essentiellement deux points de vue théoriques qui définissent et orientent l'intervention des éducateurs. Dans un deuxième temps on utilise l'instrument: "intervention des éducateurs" construit par Maurice Cusson, Marc LeBlanc et Robert Ménard, pour mesurer systématiquement ce que font dans la pratique les éducateurs de Boscoville.

Nous espérons vivement que cette étude fournisse aux éducateurs de Boscoville un reflet global et fidèle de leur travail auprès des jeunes, de plus nous souhaitons que notre contribution favorise l'approfondissement et

le perfectionnement des différentes interventions susceptibles d'aider le jeune dans sa démarche de resocialisation.

Chapitre premier

L'intervention des éducateurs selon le modèle de la psycho-éducation

A. Modèle théorique

Le problème du rôle et des interventions de l'éducateur exige que soient dégagés les éléments de l'arrière-plan théorique propre au travail de l'éducateur et à la conception de la rééducation. Une étude qui a pour objectif d'analyser le rendement des éducateurs doit présenter le modèle théorique qui inspire l'orientation du traitement. En conséquence, nous allons dégager les grandes lignes du modèle théorique sur lequel s'appuient les interventions des éducateurs à Boscoville.

Le travail de l'éducateur suppose au préalable l'assimilation d'une conception spécifique de la rééducation. Jeannine Guindon (1962) considère que le psycho-éducateur doit faire une synthèse des concepts appartenant aux théories qui traduisent le développement cognitif et affectif de l'enfant.

La théorie de la psycho-éducation repose sur le développement des structures cognitives et affectives du jeune. S'inspirant des théories développementales d'Erikson et de Piaget, Gilles Gendreau établit une théorie de la rééducation dont le principe moteur repose sur la restructuration du moi délinquant par l'actualisation des forces du moi. Cette conception s'inspire des notions psychanalytiques qui postulent l'existence de forces instinctuelles en relation avec les théories de l'apprentissage qui privilégient l'environnement comme source dynamique du comportement humain. La théorie psycho-éducative fait le lien entre les structures et l'apprentissage en formulant le concept d'alimentation interne et externe. Pour Jeannine Guidon (1969), "le processus de rééducation est élaboré comme une instance de la formation de structures dans le moi qui est corrélative à l'apprentissage et cela, à partir d'un élément central qui est l'alimentation" Guindon 1969, p.40.

Pour la psycho-éducation, le délinquant est perçu comme un individu présentant des déficiences au niveau des structures de son moi.

Le premier postulat qui se dégage de cette théorie est que la rééducation doit être totale; la rééducation par l'actualisation des forces du moi implique le développement des forces structurales qui englobent les structures cognitives, les valeurs, l'idéologie et l'identité. Cette théorie implique que le comportement humain recouvre en plus du comportement extérieur, tant normal que pathologique, les sentiments et les pensées. Les psycho-éducateurs considèrent l'individu comme un tout unifié et les éléments de son fonctionnement indissociable.

Un second postulat fondamental est mis de l'avant par la théorie de la psycho-éducation. Le développement de l'individu se fait dans le sens d'une équilibration progressive, ce processus de développement est constitué d'une séquence de phases discontinues et qualitativement distinctes. Ce principe laisse sous-entendre que la restructuration du moi délinquant s'effectue à travers différentes étapes.

Gilles Gendreau (1966) a mis au point quatre étapes de rééducation qui permettent d'alimenter l'évolution de la structure du moi. La recherche de cette alimentation de plus en plus appropriée se concrétise particulièrement au niveau de trois instances, soient: les structures de l'internat, les activités et les éducateurs.

D'après Jeannine Guindon (1969):

> "l'objectif moyen de l'éducateur et de l'institution comporte une mise en relation entre l'état actuel du jeune délinquant et les types d'expériences cor-

> rectives à lui faire vivre pour lui transmettre les valeurs et l'idéologie et, partant, pour l'aider à découvrir une identité positive tout en alimentant de façon appropriée ses structures cognitives".
> Guindon 1969 p. 276.

Dans cette optique, les étapes de rééducation se caractérisent par des objectifs concrets qui respectent l'évolution psycho-sociale du jeune. A l'étape "acclimatation", le jeune doit apprendre à percevoir l'institution, son quartier et les éducateurs comme un univers accueillant, à l'intérieur duquel il est possible de vivre en confiance. Le jeune doit arriver à admettre qu'il est en traitement. Il doit reconnaître son besoin d'aide et les énergies qu'il doit investir pour participer à sa rééducation.

Cette première étape vise à empêcher l'agir délinquant et tente d'amener le jeune à respecter le milieu. De plus, à travers le déroulement quotidien des activités et de la vie de groupe, le jeune fait l'expérience du succès. L'expérience du succès contraste avec les sentiments d'incapacité et de passivité vécus par le délinquant. L'étape "acclimatation" correspond donc à un environnement qui encadre et structure la vie du jeune. Le milieu situe le jeune dans le temps et l'espace et contrôle son agir.

L'étape "contrôle" permet comme son nom l'indique au jeune d'acquérir le contrôle de ses comportements. Le jeune doit apprendre à respecter le milieu. Il doit intérioriser les valeurs véhiculées à Boscoville. Conséquemment à cet objectif, le jeune apprend à s'intégrer au groupe. Le jeune adopte les comportements qui sont conformes aux valeurs du groupe de manière à partager la solidarité du groupe. Cette intégration vise particulièrement l'intériorisation progressive du contrôle personnel.

A cette étape, le jeune est confronté à un environnement dont les valeurs vont à l'encontre de son agir délinquant. Il doit intérioriser la tradition, s'intégrer au groupe et développer à travers les activités sa motivation, sa participation, son initiative et sa capacité de choix.

L'étape "production" se caractérise par l'importance accordée aux réalisations du jeune. Par le biais des activités, on invite le jeune à développer ses aptitudes, ses capacités à organiser son travail et ses capacités à réaliser ses propres objectifs. Le développement de son efficacité à réaliser des tâches concrètes et précises à l'intérieur d'un cadre donné et avec les moyens disponibles permet au jeune de s'affirmer et de se valoriser. A travers ses expériences d'organisation et de rendement, le jeune choisit ses objectifs et les moyens à sa disposition pour les réaliser. Cette démarche favorise chez le jeune la prise de responsabilités et l'autonomie.

A l'étape "personnalité", le jeune développe une perception globale et réaliste de lui-même. Il prend conscience progressivement de sa nouvelle identité. Le jeune adopte un nouveau style de vie. Il adhère aux valeurs proposées par Boscoville, il a acquis une nouvelle échelle de valeurs. Le jeune est maintenant capable d'engagement personnel dans un environnement non-délinquant. Il accepte de tenir compte des exigences de la réalité dans l'organisation de sa vie.

De plus, le jeune est susceptible d'apporter une contribution au milieu. Il devient à son tour un agent de changement à l'intérieur de l'institution. Il contribue au milieu thérapeutique. Finalement, le jeune acquiert les structures cognitives et affectives nécessaires à sa prise en charge et à son autonomie.

B. Le rôle de l'éducateur à travers le processus de rééducation

Le rôle de l'éducateur n'est pas une réalité facile à cerner précisément parce que son travail a pour objet le changement de la personnalité délinquante.

Chez le délinquant comme chez l'être humain lorsqu'on parle de changement, de croissance, d'amélioration ou d'ajustement, on met en branle tout un processus psycho-sociologique très complexe. Le rôle de l'éducateur consiste spécifiquement à connaître, comprendre et contrôler le processus qui permet aux jeunes délinquants d'évoluer vers un style de vie socialement acceptable.

Les théoriciens de Boscoville sont toutefois peu explicites dans leurs écrits sur les dispositions de base que doivent posséder les éducateurs et sur l'utilisation de ces qualités dans le processus de rééducation. Nous allons regrouper sous différents thèmes les principales acquisitions et fonctions qui correspondent au travail de l'éducateur selon la théorie psycho-éducative.

1. La personnalité

Le travail de l'éducateur suppose certains pré-requis fondamentaux qui lui permettent d'accomplir sa tâche avec compétence et efficacité. A un premier niveau, l'éducateur doit bien maîtriser les principes fondamentaux qui régissent la théorie sur laquelle il désire appuyer ses interventions rééducatives. L'éducateur doit posséder des connaissances sur tous les concepts importants du développement de l'enfant tant au point de vue cognitif qu'affectif; de plus, il doit être capable d'unifier ces différentes conceptions

de manière à posséder une vision claire et intégrée du processus de rééducation. L'intégration d'un cadre théorique s'avère essentielle dans divers secteurs du travail de l'éducateur (observation, intervention etc...); de plus l'apprentissage à un modèle théorique permet à l'éducateur d'acquérir une discipline de pensée et de travail.

A un deuxième niveau, l'éducateur doit posséder une connaissance approfondie de lui-même. Pour les théoriciens de la psycho-éducation, la connaissance de soi est fondamentale:

"L'investigation des profondeurs permet à l'éducateur d'accéder à une maturité émotionnelle suffisante et à une lucidité indéniable, pour engendrer des relations adéquates avec les inadaptés (individus ou groupe) par de là ses propres conflits, qui ont bien des occasions d'être réactivés par l'un ou l'autre des échantillons variés qui l'entourent" (Guindon 1962 p 275).

En rééducation, l'éducateur travaille d'abord et avant tout avec ce qu'il est; c'est-à-dire à travers sa perception de lui-même et des autres, sa conception de la vie, ses capacités, ses faiblesses, ses besoins et ses intérêts.

Pour Mailloux (1971), l'éducateur doit d'abord et avant tout être conscient de certaines options essentielles. Il doit manifester un ardent désir de vivre au sens le plus fort et le plus actif. Il doit être également en mesure de communiquer ce désir de vivre aux autres.

L'éducateur doit également rechercher au niveau de sa personnalité un solide équilibre émotif et intellectuel, l'éducateur doit assumer chacun des aspects de sa vie, il doit avoir entre autres une conscience très vive de ses propres défenses et développer un système de valeur qui lui permet de vivre en harmonie avec lui-même et les autres.

En définitive, au niveau de sa personnalité, l'éducateur doit connaître ses capacités, ses faiblesses, ses intérêts et ses besoins; il doit avoir intégré un système de valeurs qu'il traduit par des comportements authentiques, c'est-à-dire congruent avec ses motivations intérieures. De plus, l'éducateur doit être en mesure de communiquer à travers les événements quotidiens son attachement aux valeurs pour lesquelles il a optées.

En somme, l'éducateur, par l'intermédiaire de sa personnalité éclairée et lucide, devient capable d'établir des relations de qualité supérieure avec le jeune qui vont permettre à ce derniers d'évoluer à travers le processus de réadaptation.

2. Relation interpersonnelle

D'après les théoriciens de la psycho-éducation les relations interpersonnelles sont la pierre angulaire du processus de rééducation. Ces relations sont intégrées dans le processus global de rééducation, c'est-à-dire que la relation est perçue comme étant un moyen d'impliquer et de soutenir le jeune dans son processus de changement.

A Boscoville, la relation de l'éducateur avec le jeune est d'abord quotidienne. C'est précisément à travers les événements quotidiens que l'éducateur pose des interventions susceptibles de favoriser le changement du jeune.

Selon Jeannine Guindon (1969) la relation quotidienne avec le jeune doit satisfaire deux objectifs fondamentaux: premièrement les relations avec le jeune visent principalement l'éveil des forces du moi, deuxièmement, par des comportements adéquats, l'éducateur doit favoriser chez le jeune l'intériorisation de valeurs socialement acceptables.

L'actualisation est un concept que nous retrouvons constamment à travers tous les moyens de rééducation, soient: les activités, le groupe et les relations interpersonnelles. Particulièrement au niveau de la relation, l'éducateur favorise et soutient par des explications et des échanges l'émergence des forces du moi chez le jeune. Par ses interventions, il aide le jeune à contenir et à contrôler ses pulsions et à s'adapter au principe de la réalité.

L'identification est un concept plus spécifique à la relation éducative. Au début du processus, l'éducateur doit se présenter au jeune comme un modèle. Dans sa relation quotidienne avec le jeune, l'éducateur donne un exemple de personnalité équilibrée, cohérente, qui adopte des comportements socialement acceptables. Par son attitude, ses comportements et ses interventions, l'éducateur concrétise les objectifs de rééducation que le jeune peut atteindre.

Mailloux considère également que l'éducateur doit laisser transparaître dans son comportement et par ses interventions des convictions qui communiquent son attachement pour des valeurs authentiques. Gendreau (1966) dira que c'est par sa propre intériorisation des valeurs et des moyens d'adaptation à la réalité que l'éducateur pourra servir de modèle et d'instrument de

rééducation. L'adhésion à des valeurs authentiques et la capacité de communiquer ses valeurs aux jeunes sont des acquis importants en fonction de la tâche de l'éducateur.

Aux premières étapes, Jeannine Guindon favorise comme mode de relation avec le jeune l'identification. A mesure que le jeune évolue dans le processus, le rôle de l'éducateur, au niveau des échanges avec ce dernier, change considérablement. Aux étapes "production" et "personnalité", l'éducateur travaille davantage avec le jeune au niveau de la réflexion et de la connaissance de sa vie intérieure en terme de besoins, de motivations et d'aspirations. En somme l'éducateur se présente d'abord comme un modèle d'identification et de contrôle puis à travers le processus il devient une personne ressource qui aide le jeune dans la recherche de son identité.

Dans une analyse sur l'évaluation de la relation rééducative, Tessier (1970) met en évidence deux paramètres. D'une part, la relation exige de l'éducateur des dispositions essentielles telles: la congruence, la considération, l'empathie qui garantissent la haute qualité de la relation. D'autre part, la relation doit être caractérisée par l'action rééducative, c'est-à-dire l'organisation des interventions en fonction des buts à atteindre à l'intérieur du processus de rééducation.

Tessier résume bien les deux pôles sur lesquels l'éducateur doit axer la relation. L'éducateur doit savoir créer une relation de qualité avec le jeune et d'autre part, il doit utiliser cette relation pour faire progresser le jeune.

Bien que tous les auteurs considèrent la relation comme étant une des fonctions les plus fondamentales du travail de l'éducateur, on retrouve très

peu, dans les écrits psycho-éducatifs, de définitions claires et explicites de la relation en terme de concepts et de comportements .

Gendreau (1966) indique que la relation interpersonnelle implique des éléments de la personnalité tels que l'engagement, l'amour, le soutien et la capacité de communiquer. Gendreau ne définit pas de manière précise le sens de ces différents concepts. L'engagement semble se référer à la capacité de l'éducateur de s'impliquer émotivement et intellectuellement auprès du jeune. Jeannine Guindon indique que l'éducateur doit être le témoin vivant du vécu du jeune, il doit participer à travers son implication émotive à la démarche de rééducation. Gendreau indique également que l'éducateur doit aimer le jeune: "c'est véritablement l'amour de la personne humaine qui permet à toute technique de pouvoir devenir thérapeutique" (Gendreau 1966) p. 16. Il complète son commentaire en citant Jeannine Guindon qui indique que l'amour s'incarne dans l'engagement éclairé et profondément lucide de l'éducateur en constante interaction avec son groupe.

En somme, l'engagement semble référer à la disponibilité affective de l'éducateur et à sa participation active au niveau de la démarche du jeune. L'éducateur doit être capable de s'engager en regard des buts poursuivis par la rééducation. Jeannine Guindon (1969) signale que l'éducateur doit être celui qui approche et rencontre la réalité dans une attitude d'action et de don. Dans le troisième chapitre nous présenterons quelques recherches dirigées par Truax et Carkhuff qui visent à clarifier et à mesurer les éléments de base qui font qu'une relation est vraiment rééducative. Pour l'instant nous retenons

que l'éducateur joue un rôle fondamental au niveau de ses relations avec les jeunes. Par ses contacts quotidiens avec ses derniers, il les aide, les soutient et les incite à poursuivre leur démarche rééducative. De plus, il utilise cette relation pour renforcer le moi de l'enfant et favoriser l'acquisition de nouvelles valeurs.

3. Observation

Maintenant que nous avons précisé quelles doivent être les aptitudes de base de l'éducateur et quel rôle joue la personnalité de ce dernier dans le processus de rééducation, nous allons analyser le rôle de l'éducateur au niveau de l'observation.

L'observation est une composante fondamentale du rôle de l'éducateur. Comment un éducateur peut-il participer à la rééducation d'un jeune s'il ne sait pas ce qui doit être changé? Observer c'est apprendre à connaître. L'éducateur doit être capable d'identifier les aptitudes, les déficiences et les besoins du jeune; il doit connaître les réactions individuelles des jeunes et les phénomènes du groupe. L'action de l'éducateur est basée sur la connaissance qu'il a du jeune. Cette connaissance s'acquiert par l'observation. Gendreau (1966) signale qu'il ne s'agit pas d'une observation froide et distante; c'est par sa participation active et engagée que l'éducateur apprend à connaître le jeune. Cet auteur signale également que l'observation s'établit dans les deux directions, c'est-à-dire qu'à travers l'observation l'éducateur apprend aussi à se connaître lui-même. L'observation doit conduire à des comportements d'écoute et de prise de contact avec la réalité. Jeannine Guindon considère que l'éducateur doit acquérir une subjectivité disciplinée. L'éducateur doit être capable de refléter fidèlement la réalité du jeune. Cette

réalité peut se circonscrire dans les faits d'observation qui comprennent les éléments suivants: situation dans le temps et dans l'espace, ambiance générale du groupe, état émotif du jeune dans le comportement du sujet observé et finalement l'action même de l'éducateur et les réactions du jeune à ses interventions.

En somme, l'éducateur observe les faits et les rapports qui existent entre:

- l'ensemble institutionnel par rapport à l'individu;
- L'individu par rapport à l'ensemble institutionnel;
- le processus même de rééducation dans le moi du jeune.

Ces observations engendrent des interventions qui tentent d'influencer le jeune de manière à atteindre les objectifs de la rééducation.

L'observation est donc une tâche essentielle du rôle de l'éducateur, elle lui permet d'entrer directement en contact avec les besoins et les déficiences du jeune.

4. Organisation du milieu

En rééducation le rôle d'agent de changement ne s'applique pas uniquement au niveau des relations quotidiennes avec le jeune. L'éducateur est également un agent organisateur du milieu rééducatif, il met en place les conditions propres au milieu de rééducation: il structure les conditions d'internat et organise les activités.

Au niveau des conditions d'internat, la satisfaction des besoins fondamentaux comme bien dormir et bien manger sont des pré-requis essentiels dont l'éducateur a la responsabilité. Il est responsable de toutes les fonc-

tions quotidiennes; il s'occupe du lever et du coucher des jeunes et il est présent aux repas.

Gendreau (1966) signale qu'un des rôles de l'éducateur est de créer un milieu qui permet aux jeunes de vivre une expérience de vie paisible et organisée. L'éducateur a pour fonction de planifier la vie des jeunes dans le quartier, c'est lui qui organise le temps et l'espace occupés par le jeune durant la journée.

De plus, l'éducateur organise les rencontres de groupes et les sorties, il est également responsable de la préparation et de l'exécution des activités. En somme, l'éducateur est responsable de la structuration de la vie du jeune à l'intérieur de l'institution.

L'organisation de la vie du jeune à tous les niveaux (activité, rencontre de groupes, etc...) doit s'établir en fonction des objectifs thérapeutiques. L'éducateur doit favoriser un milieu et créer des situations qui recèlent des éléments susceptibles d'aider le jeune à se connaître et à développer ses ressources personnelles. La vie du jeune est organisée de manière à favoriser le développement des forces autonomes du moi de ce dernier. Dans cette optique l'éducateur doit toujours analyser les propriétés spécifiques contenues dans les événements de la vie du jeune de manière à évaluer le défi et les acquisitions que le jeune peut en retirer.

L'action de l'éducateur au niveau de l'organisation est d'abord et avant tout centrée sur le niveau d'évolution du jeune. L'éducateur organise la vie du jeune en fonction des acquisitions qu'il est en mesure d'assumer et des exigences qu'il peut relever. Un des moyens utilisés par les éducateurs de Boscoville, pour stimuler l'évolution du jeune, est le système de cotation.

La cotation est un système de privilèges et de privations qui permet aux jeunes de réaliser les objectifs de sa rééducation. C'est un moyen d'action utilisé par les éducateurs pour amener le jeune à changer son comportement selon Jeannine Guindon (Beauine 1974) la cotation est un moyen qui permet aux jeunes d'assimiler les valeurs du milieu. A Boscoville toutes les activités et même les temps libres sont cotés selon les critères établis et selon l'étape d'évolution du jeune.

Ce système est en fait un instrument de socialisation. Nous verrons dans un chapitre subséquent que la cotation correspond à un système de renforcement qui attribut à chaque comportement des conséquences positives ou négatives afin d'éliminer les comportements déviants et de maintenir les comportements socialement acceptables.

A un autre niveau, l'organisation du milieu doit inciter le jeune à établir avec ses pairs et les éducateurs des liens interpersonnels qui lui permettent de vivre l'expérience de la communication et de l'expression de soi. Plus spécifiquement, l'éducateur utilise les rencontres de groupes et les sorties de groupes pour favoriser l'échange et la communication.

En somme, au niveau de l'organisation, l'éducateur joue également un rôle prépondérant. Il se doit de créer un environnement qui constamment incite et soutient le jeune dans le processus de rééducation. L'éducateur doit utiliser au maximum toutes les ressources du milieu pour favoriser l'évolution du jeune.

C. Le rôle de l'éducateur en fonction des étapes de rééducation

Comme nous l'avons déjà souligné, le modèle psycho-éducatif repose sur le développement progressif de l'enfant. Ce principe implique que le processus de rééducation se subdivise en différents stades qui permettent au jeune d'atteindre graduellement la maturité.

Jeannine Guindon (1969) indique que le rôle de l'éducateur varie en fonction des étapes.

La connaissance, l'engagement, l'observation, les relations interpersonnelles et l'organisation demeurent, à travers le processus des étapes, des dimensions de base essentielles au travail de l'éducateur. Les variations au niveau de l'intervention des éducateurs s'établissent surtout au niveau des besoins du jeune et des objectifs à court terme de la rééducation.

En fonction des objectifs spécifiques de chaque étape, nous allons déterminer de manière succinte le rôle de l'éducateur.

1. Le rôle de l'éducateur à l'étape "acclimatation"

En tout premier lieu l'éducateur doit favoriser l'acclimatation du jeune à l'institution. Il favorise particulièrement cette intégration en adoptant des comportements accueillants qui manifestent de la compréhension et de la tolérance. L'éducateur se présente d'abord au jeune comme étant un être capable de comprendre et de recevoir les problèmes et la situation de ce dernier. Il offre au jeune un soutien ferme et une présence sécurisante, de plus l'éducateur est attentif et tente, par des comportements adéquats, de répondre aux besoins physiques et émotionnels du jeune (Gendreau 1966). Il va

sans dire dès le départ que la relation qui s'établit entre le jeune et l'éducateur est très importante. Elle se caractérise principalement par l'acceptation du jeune dans ses comportements qui sont socialement acceptables et par un soutien ferme au niveau des difficultés d'adaptation du jeune.

Au niveau du groupe l'éducateur joue également un rôle important. C'est à lui que revient la tâche de désamorcer les conflits et les tensions qui peuvent créer la division du groupe ou le rejet d'un jeune par le groupe. L'éducateur doit travailler à créer chez le jeune un esprit d'appartenance au groupe.

Selon Jeannine Guindon (1969) l'étape "acclimatation" est surtout centrée sur le respect du cadre spatio-temporel, le jeune apprend à établir des liens entre ce qu'il fait, le temps et ce qu'il est. Dans cette optique une tâche spécifique de l'éducateur à l'étape "acclimatation" est de faire respecter, par le jeune, le cadre spatio-temporel.

L'apprentissage au respect du cadre spatio-temporel s'effectue principalement par le biais des activités. L'organisation des activités devra être totalement planifiée par l'éducateur. A travers l'activité, le jeune doit expérimenter le processus suivant:

- perception de l'activité à réaliser;
- exécution effective selon la séquence prescrite;
- vérification du résultat obtenu;
- gratification inhérente du résultat obtenu (Guindon 1969).

L'éducateur présente son activité régulièrement dans le même local. De plus, il organise le déroulement de l'activité de telle sorte que les dif-

férentes opérations et l'objectif final des opérations se concrétisent dans un laps de temps précis et ce, en utilisant des techniques spécifiques. Cette systématisation des activités du jeune lui permet de se découvrir et de se situer dans le temps.

En somme, l'étape "acclimatation" est véritablement l'entrée en rôle du jeune dans des structures qui visent à modifier ses comportements délinquants.

Pour ce faire, l'éducateur se présente au jeune comme étant une représentation concrète et vivante des valeurs et de l'idéologie de Boscoville. Dans ses relations quotidiennes avec les jeunes, il adopte des comportements qui, d'une part concrétisent les objectifs rééducatifs poursuivis par l'institution (les attentes de l'institution face au jeune) et qui, d'autre part, communiquent au jeune le soutien, le support, la compréhension et l'aide nécessaire à l'intégration du jeune dans le processus de rééducation. Tessier (1970).

Selon Jeanne Guindon (1969) l'éducateur présente également une organisation du milieu et des activités qui favorisent chez le jeune les acquisitions cognitives et affectives nécessaires à l'évolution de sa personnalité. "Les interactions adultes-jeunes se limitent principalement à faire respecter la démarche technologique prescrite par l'organisation même de la situation. L'éducateur opte pour une attitude ferme et confiante. Les interactions se font dans un climat de fermeté, propice à un premier échange authentique" (Guindon 1969), p. 166.

La tâche de l'éducateur à l'étape "acclimatation" est de favoriser chez le jeune une perception sécurisante du monde extérieur de façon à lui permettre de s'engager dans le processus de rééducation. Dans cette optique, l'éducateur se doit d'être cohérent dans son agir et d'être conséquent avec les valeurs du milieu de vie, ces pré-requis font découvrir au jeune la stabilité et la sécurité dont il a souvent manqués.

2. Le rôle de l'éducateur à l'étape "contrôle"

L'étape contrôle se caractérise principalement par l'apprentissage du jeune au niveau du contrôle de sa conduite, (Guindon, p. 69). Par l'entremise de cet apprentissage, le jeune intériorise les valeurs du milieu qui dictent sa conduite. Pour favoriser cet apprentissage, l'éducateur amène le jeune à réfléchir sur l'organisation et l'exécution de ses actions en vue de maîtriser ses comportements. L'éducateur a pour rôle d'accompagner le jeune dans son processus d'intériorisation des valeurs. Ce rôle de l'éducateur recouvre trois dimensions importantes: la relation quotidienne avec l'individu, ses interventions au niveau du groupe et l'organisation et l'animation des activités.

A cette étape, au niveau de ses relations avec le jeune, l'éducateur pose des interventions fermes d'ajustement des comportements déviants. L'éducateur représente toujours l'autorité, il se doit de poser des actes et de prendre des décisions en référence à des normes dépersonnalisées de manière à ne pas induire chez les jeunes des sentiments d'injustice ou de rejet. A travers la signification des actes posés par l'éducateur, le jeune découvre le respect de l'autorité.

L'éducateur a également un rôle important à jouer au niveau de la perception du jeune de la réalité. A l'étape "contrôle", l'éducateur utilise l'événement quotidien pour transformer la perception qu'a le jeune de la réalité. L'éducateur utilise les rencontres sur le champ pour confronter les perceptions du jeune à la réalité (Gendreau 1966).

Enfin les entretiens faits dans le vif de l'action incitent également le jeune à prendre conscience des différentes possibilités d'action et à choisir entre l'une d'elle. A l'étape "contrôle", l'éducateur commence à favoriser l'exercice du choix chez le garçon. "Il stimule les choix dans les domaines où le jeune peut choisir et impose une conduite dans les domaines qui réveillent et renforcent la structure délinquante" (Guindon 1969), p. 194.

Au niveau du groupe, l'éducateur doit stimuler le jeune à s'y intégrer. Il organise des comités de quartier, des rencontres de groupe et des activités de groupe qui font en sorte que le jeune s'identifie et s'intègre à une unité.

La vie de groupe exige de l'éducateur qu'il structure un code qui protège la cohésion du groupe. Il doit de faire respecter ce code par tous les membres du groupe. Le bon fonctionnement du groupe et l'élément de soutien qu'il apporte aux membres permettent au jeune d'acquérir une identité positive de groupe (Guindon 1969).

L'étape "contrôle" se caractérise également par l'importance de la participation du jeune aux activités. Les différents exercices commandés durant les activités ont pour objectif d'instaurer et de raffermir chez le jeune des sentiments de réussite et de compétence.

A travers les activités, le jeune apprend à s'affirmer comme un exécutant qui, en connaissance de cause, prend les moyens pour arriver au but fixé. Le jeune apprend à poser des gestes qui favorisent la réalisation des objectifs déjà fixés. L'éducateur, chaque fois qu'il en voit la nécessité, fait découvrir au jeune la logique des moyens qu'il utilise et des gestes qu'il pose pour réaliser ses objectifs. L'éducateur s'intéresse à l'activité, comme à l'étape "acclimatation", il est le témoin engagé des efforts du jeune pour réussir son travail (Guindon, 1969). Encore ici, l'éducateur tient compte du cadre spatio-temporel dans la démarche technologique du jeune pour arriver à ses fins. Par ses interventions, il invite le jeune à se situer dans le temps et l'espace. Le jeune apprend à réaliser les buts fixés à l'intérieur d'un cadre physique et temporel précis. Le processus (technique des activités) permet également au jeune de découvrir l'efficacité de ses moyens d'action en rapport avec le résultat obtenu, cette démarche lui fait sentir son efficience. De plus, l'éducateur, à la fin de l'activité, reprend les différentes phases du processus afin d'expliquer la logique de la démarche. Les activités permettent à l'éducateur de favoriser l'évolution cognitive du jeune.

D'une façon générale, les interventions de l'éducateur aident le jeune à découvrir le rôle personnel qu'il a à jouer dans l'ensemble institutionnel. L'éducateur précise les attentes de l'institution envers le jeune et lui procure les moyens et le support nécessaire à la réalisation de ses objectifs.

3. Le rôle de l'éducateur à l'étape "production"

A l'étape "production", le rôle de l'éducateur se modifie quelque peu.

Au niveau des relations interpersonnelles avec le jeune, l'éducateur adopte maintenant des comportements et intervient de façon à montrer au jeune sa confiance dans la capacité qu'il possède maintenant d'intérioriser ses expériences. L'attitude ferme de l'éducateur se modifie au profit de rencontres axées davantage sur l'engagement personnel du jeune et ses responsabilités par rapport au processus de rééducation (Guindon 1969). Dans ses rapports quotidiens avec le jeune, l'éducateur met en valeur ses aptitudes particulières et l'invite à s'impliquer activement dans le processus de changement.

A travers les rencontres sur le champ et les entretiens à thème, l'éducateur encourage le jeune à prendre des initiatives, il met en évidence les choix que le jeune peut faire au niveau des moyens à utiliser pour réaliser ses buts.

A l'étape "production", l'éducateur s'occupe également à promouvoir les activités de groupe et le partage des tâches. A travers les activités, l'éducateur favorise le développement de l'intelligence chez le jeune; il favorise également l'acquisition de sentiments de compétence. Pour ce faire, il se présente lui-même comme une personne compétente dans son domaine. De plus, il met en relief l'apport personnel du jeune dans l'exécution de ses tâches. L'éducateur valorise les valeurs de rendement (précision, exactitude, efficacité) et le sens du devoir dans les tâches individuelles et de groupe. Il met le jeune devant ses responsabilités par rapport à ses initiatives. A travers les activités, l'éducateur doit donc favoriser l'acquisition d'une compétence personnelle (Guindon 1969). A l'étape "production" les interventions de l'éducateur sont davantage centrées sur la tâche que doit

accomplir le jeune. L'intériorisation des valeurs et le contrôle de sa conduite étant deux objectifs relativement acquis par le jeune, l'éducateur travaille surtout à consolider l'identité positive du jeune en lui faisant acquérir le sens du devoir et des responsabilités. L'éducateur intervient davantage de manière à favoriser chez le jeune une prise de conscience de son rôle personnel dans l'exécution de son travail et dans ses relations avec les autres.

4. Le rôle de l'éducateur à l'étape "personnalité"

A l'étape "personnalité", le rôle de l'éducateur semble beaucoup moins spécifique que durant les autres étapes. Ce fait s'explique sans doute par les nombreuses acquisitions du jeune au cours des étapes précédentes. A cette étape, le jeune se présente comme ayant une identité positive qui se traduit par des comportements adéquats et par un engagement personnel et social marqué. Il n'a plus besoin de structures extérieures et de contrôle extérieur pour adopter un comportement socialement acceptable. De plus, il a acquis une confiance en lui et une conviction profonde des valeurs qu'il désire maintenant vivre. A l'étape "personnalité", le jeune est sensé avoir acquis les structures psychologiques nécessaires à son épanouissement et à son intégration dans la société.

L'éducateur ne se présente plus comme un modèle d'identification. Il n'a plus par ses interventions à contrôler le comportement du jeune et sa présence est moins constamment nécessaire. A cette étape, l'éducateur devient le guide de confiance, il incite le jeune à s'affirmer, il le soutient dans ses efforts pour s'exprimer personnellement (Guindon 1969). Grâce aux acquisitions des étapes précédentes, le jeune est maintenant capable d'établir des

relations d'échange réciproque avec les adultes. L'éducateur profite de ces échanges pour inciter le jeune à réfléchir et à mesurer toutes les implications qui découlent du style de vie partagé avec les adultes et ses camarades. A travers la prise de conscience du processus qui s'établit entre le jeune et son environnement, l'éducateur invite ce dernier à développer son style de vie personnel et son autonomie tout en respectant le système de valeurs maintenant acquis. L'éducateur par ses interventions favorise la personnalisation des acquisitions précédentes. Dans sa relation, l'éducateur tente d'expliciter et de reformuler les pensées du jeune de manière à favoriser la réflexion et la maturation de ce dernier. Au cours des entretiens, l'éducateur amène le jeune à envisager le rôle qu'il devra maintenant assumer dans la société. Il discute avec le jeune des choix fondamentaux qu'il doit poser, il aide le jeune à voir clair dans ses besoins et dans ses options. En somme, l'éducateur permet au jeune de faire un inventaire des différents domaines de son existence.

Cette démarche d'échange, et de réflexion amène le jeune à prendre ses responsabilités, sous la supervision de l'éducateur, il élargit maintenant le cadre de son existence, il se prend davantage en charge et prépare progressivement son intégration dans la société.

L'étape "personnalité" se caractérise principalement par le fait que l'éducateur doit maintenant concentrer ses efforts au niveau des échanges interpersonnels et de l'engagement du jeune dans le milieu (c'est-à-dire que le jeune devient à son tour un agent de changement pour ses camarades) (Guindon, 1969).

Les activités ont maintenant un rôle secondaire, l'accent étant mis davantage sur la maturation personnelle du jeune et ce, à travers un processus de relation avec l'éducateur.

Résumé

En somme le cadre théorique de la psycho-éducation permet de dégager les éléments fondamentaux de l'intervention des éducateurs.

Le premier point qui se dégage de la psycho-éducation, et qui traduit un élément central du traitement, est précisément la personnalité de l'éducateur et plus spécifiquement les habiletés interpersonnelles.

Les études et les travaux de la psycho-éducation présentent l'éducateur comme un individu travaillant d'abord et avant tout avec ce qu'il est. Le psycho-éducateur doit présenter des habiletés relationnelles de base comme l'engagement, la maturité émotive, la capacité de communiquer et d'aimer le jeune. De plus, l'éducateur doit posséder une profonde connaissance de ses besoins, de ses désirs, de ses options, de ses limites en somme de tout ce qui constitue et alimente son existence et sa motivation à travailler avec les jeunes. En définitive, l'éducateur se présente d'abord aux jeunes comme un individu confiant, et capable d'aider le jeune dans son processus d'évolution. Il doit par ses comportements communiquer au jeune son engagement réel dans la vie et sa profonde confiance dans les possibilités concrètes du jeune de s'améliorer. Ces qualités de base apparaissent comme vraiment fondamentales et semblent constituer la force vitale qui anime et oriente le travail et les interventions des éducateurs.

Comme Tessier (1970) le souligne les capacités relationnelles de base sont fondamentales pour établir une relation interpersonnelle satisfaisante, toutefois, pour transformer la mentalité du délinquant, ces habiletés s'avèrent insuffisantes. L'éducateur doit établir des actions rééducatives qui entraînent et maintiennent le jeune dans le processus de changement. Pour ce faire, l'éducateur, par le biais de l'observation, prend contact avec la réalité du jeune. Cette observation systématique permet à l'éducateur d'organiser le milieu en fonction des besoins du jeune et des défis susceptibles de palier à ses difficultés d'adaptation. Le sens de l'observation et la capacité d'organisation constitue également des éléments fondamentaux de l'intervention des éducateurs.

Dans cette optique l'éducateur favorise l'intégration du jeune dans le groupe, il présente un cadre d'autorité qui permet au jeune de contrôler son agir, il présente à l'intérieur des activités des défis rééducatifs, il favorise le respect des cadres spatio-temporels. En somme, l'éducateur utilise un ensemble de situations qu'il organise en fonction du processus de rééducation, l'éducateur est constamment présent et utilise tous les événements quotidiens à des fins de rééducation.

Les interventions des éducateurs s'établissent donc en fonction de la réalité du jeune et du cadre théorique qui permet de planifier une action rééducative. L'action rééducative englobe d'une part la relation personnelle entre l'éducateur et le client, cette relation implique l'engagement, le support, la compréhension, l'aide, la confrontation et la valorisation. D'autre part l'action rééducative implique l'organisation du milieu en fonction de la rééducation du jeune, c'est-à-dire que l'éducateur utilise le groupe, les activités et les moments quotidiens pour transformer le jeune.

A Boscoville l'éducateur est véritablement l'artisan qui utilise tous les outils disponibles, c'est-à-dire ses propres ressources, l'institution, le groupe, les activités, les temps libres, les moments des repas et du coucher, les rencontres individuelles et les thérapies de groupe, pour transformer la dynamique du jeune et faire en sorte qu'il se développe dans l'autonomie, le respect de lui-même et le respect des autres.

Tous ces éléments d'intervention font de Boscoville un milieu total de traitement et de rééducation.

Chapitre II

L'intervention des éducateurs selon un modèle behavioriste

Introduction

Dans le premier chapitre nous avons détaillé les éléments fondamentaux sur lesquels s'appuient l'intervention des éducateurs à Boscoville, nous avons vu que le traitement s'appuie spécifiquement sur la conception psycho-éducative de la rééducation.

Dans une perspective d'évaluation et d'analyse, il apparaît important de présenter un cadre de référence qui permet d'établir des points de comparaison.

Parallèlement à la psycho-éducation, d'autres écoles ou disciplines s'intéressent à la rééducation. Ces écoles influencées par une perspective propre, sont susceptibles de dégager de la réalité du délinquant des modes d'approche originaux comparables à ceux développés par la psycho-éducation.

Afin précisément de comparer et surtout d'extraire les éléments de l'intervention des éducateurs qui sont considérés comme essentiels et fondamentaux, nous présentons maintenant les éléments de base d'un modèle théorique dont l'objet d'étude est essentiellement le comportement.

Ce chapitre constitue une source de référence qui, comme nous l'avons souligné, vise à établir des points de comparaison et à déterminer les grandes interventions communes de rééducation.

A - Modèle théorique:

Nous avons vu durant le premier chapitre que le travail du psycho-éducateur repose sur une conception psycho-dynamique de la personnalité du délinquant. Comme le nom l'indique, les thérapeutes behavioristes appuient davantage leurs interventions sur une conception comportementale de la délinquance. Comparativement à l'école de la psycho-éducation, les behavioristes (Bandura 1969, Reynolds 1968, Wolpe 1969) définissent le délinquant non pas en termes de déficiences aux niveaux des fonctions du moi, mais en termes de comportements inadéquats. Cet élément de base est fondamental, il oriente toute la démarche du thérapeute behavioriste. Malcuit et al. (1972) indiquent que le comportement déviant est le résultat d'un apprentissage. Ils signalent que tout comportement est sujet aux lois et principes de l'apprentissage. Ce dernier définit le comportement comme étant: "Toute performance observable et mesurable d'un organisme incluant les modifications internes et leurs effets, et les sécrétions glandulaires et leurs effets" (Reese 1966, voir Malcuit et al. 1972, p. 5).

Selon les principes de base théorique, les behavioristes identifient deux types de comportement; les comportements répondants qui découlent des principes du conditionnement classique défini principalement par Pavlov (1954) et les comportements opérants élaborés par Skinner (1938) qui découlent des principes du conditionnement opérant.

On peut définir le mécanisme du conditionnement classique de la façon suivante: un stimulus neutre après avoir été jumelé à un stimulus inconditionnel provoque la réponse qui habituellement apparaît en présence du stimulus

inconditionnel (Malcuit et al. (1972)). Le conditionnement classique étudie principalement l'interaction entre le stimulus et la réponse.

Au niveau du traitement, le conditionnement classique trouve plusieurs applications. Malcuit et al. (1972) identifient quatre thérapies principales qui découlent des principes du conditionnement classique: l'inhibition réciproque par désensibilisation systématique mis au point par les travaux de Wolpe (1969), l'immersion, le conditionnement aversif et le conditionnement de réponse positive.

Selon Braukmann et Fixsen (1974) l'application du conditionnement classique est principalement efficace avec les délinquants aux prises avec des problèmes d'alcool, de drogue ou des problèmes sexuels.

Les principes du conditionnement opérant reposent sur l'apparition des événements qui suivent immédiatement l'émission du comportement. Reynolds (1968) souligne: alors que la fréquence des comportements répondants est contrôlée par la fréquence de l'événement qui précède, la fréquence du comportement opérant est déterminée principalement par les événements qui le suivent.

Le principe du conditionnement opérant est inspiré de la loi de Thorndike: "Une conduite s'élabore et se maintient, ou, au contraire s'élimine selon la nature récompensante ou punitive de ses conséquences" (Richelle 1966) p. 15.

Pour les bahavioristes, les caractéristiques du comportement et sa probabilité d'occurence sont déterminés par les conditions de l'environnement et les événements qui suivent le comportement (Reynolds 1968).

On entend par environnement tout ce qui a un effet sur l'organisme, cela comprend les propres comportements de l'organisme.

Les déterminants environnementaux qui conditionnent le comportement sont des renforcateurs. Plus précisément on entend par renforcateur un événement qui suit le comportement et qui possède la particularité d'augmenter la probabilité d'apparition de l'opérant. Le renforcateur positif a pour caractéristique de faire augmenter l'apparition du comportement. La punition fait diminuer la probabilité d'émission d'un comportement (Reynold 1968). Bandura (1969) considère que les comportements déviants sont appris et qu'ils se définissent davantage comme des réponses mal adaptées à l'environnement général que comme des symptômes de désorganisation psychique ou psychologique. Cet auteur considère que le comportement humain est fonction de son environnement, il existe un processus d'influence réciproque entre le comportement et l'environnement. L'environnement présente des conditions qui contrôlent le comportement, et le comportement par son action agit sur l'environnement. Les comportements émis par une personne déterminent partiellement les contingences de l'environnement, en retour, l'environnement influence l'émission des comportements (Bandura 1969).

Les principes du conditionnement opérant ont permis d'établir plusieurs techniques thérapeutiques. Braukmann et Fisen (1974) retiennent principalement deux systèmes de renforcement qui s'appliquent au problème de la délinquance traitée en institution: le système opérant avec jeton et le système du contrat behavioral.

1. Contrat behavioral

Le système de contrat behavioral repose sur l'identification des

conséquences spécifiques qui apparaissent immédiatement après l'émission du comportement. Le contrôle des conséquences du comportement permet de maintenir où d'augmenter la fréquence d'un comportement où de l'éliminer. (Braukmann et al. 1974). Le contrat behavioral est habituellement négocié entre le client et le thérapeute.

Stuart (1971) (voir Braukmann et al. 1974) considère qu'un contrat behavioral doit contenir cinq éléments fondamentaux: a) une liste détaillée de privilèges; b) une liste détaillée des principales responsabilités que le client doit observer s'il veut s'assurer les privilèges; c) un système de sanctions dans les situations où le client néglige sa tâche; d) une clause de bonus en terme de renforcements positifs spécifiques pour le client qui satisfait à toutes les exigences du contrat; e) finalement le contrat doit spécifier les moyens de contrôle qui permettent de vérifier le respect des obligations et l'application des renforcements.

Le contrat behavioral peut renforcer plusieurs catégories de comportements, Braukmann et al. (1974) considèrent trois principales catégories de comportements: les comportements sociaux, les comportements académiques et les comportements d'ajustement personnel (fonctionnement).

En somme, le contrat behavioral est un système incitatif basé sur l'utilisation de renforcements.

2. Conditionnement opérant avec jetons

Comme pour le contrat behavioral, le système basé sur l'économie des jetons repose sur le principe que si nous voulons augmenter l'apparition d'un

comportement spécifique nous devons faire en sorte que les conséquences de ce comportement soient positives. Réciproquement, si nous voulons éliminer ou réduire l'apparition d'un comportement, on élimine l'apparition de conséquences positives ou encore on instaure des conséquences aversives. (Ayllon et Azrin 1973). Le conditionnement opérant avec jeton constitue un véritable système de contrôle de l'environnement dans lequel on respecte les principes du renforcement.

L'objectif primordial de cette technique est d'amener l'ensemble de l'environnement à faire acquérir au client des comportements constructifs et fonctionnels (Ayllon et Azrin 1973). Pour ce faire on établit un système de motivation dont les jetons représentent les renforcateurs positifs. Ces jetons sont évidemment échangeables contre une série de gratifications différentes. Karacki et Levinson (1973) (voir Braukmann et al. 1974) considèrent que les jetons peuvent être distribués de deux façons: a) on établit un système qui distribue des jetons selon le comportement général du jeune en regard des différentes situations qu'il rencontre. Par exemple, une fois par semaine, le jeune obtient un certain nombre de jetons qui correspondent à son comportement de la semaine; b) on peut également distribuer des points immédiatement après l'émission du comportement désiré. Dans les deux cas la quantité de jetons attribués pour les différents comportements est définie par un code. La distribution de jetons une fois la semaine correspond précisément au système de cotation tel que défini par Boscoville. A la fin de la semaine, les points accordés à chaque client, en fonction du comportement, permettent à ces derniers d'accéder à un statut supérieur qui correspond à un surplus de privilèges. Les points sont, comme les jetons, des renforcateurs qui maintiennent l'apparition de comportements positifs.

Karacki et Levinson (1973) (voir Braukmann et al. 1974) considèrent que, pour avoir un instrument vraiment efficace, il est nécessaire de combiner le système de jetons distribués à la semaine avec le système de jetons à l'acte. Ce système combiné de jetons permet d'une part de mieux tenir compte du système de gratification dans lequel nous vivons. La ressemblance entre le système de jetons par semaine et le système de rénumération du travail dans notre société facilite la réinsertion sociale du jeune. Par ailleurs le bonus de jetons distribués immédiatement après l'émission du comportement permet de façonner de nouveaux comportements.

Dans ce système, il est important de trouver ce qui peut motiver le sujet. Ayllon et Azrin (1973) considèrent que le thérapeute a un rôle important à jouer au niveau de l'identification des événements ou objets qui sont susceptibles de constituer des renforcateurs positifs. Tous les éléments qui constituent l'environnement sont susceptibles d'agir comme renforcateurs. Le choix des renforcateurs varient en fonction des différents clients. En général les renforcateurs primaires comme la nourriture, le repos constituent d'excellents éléments motivationnels. Toutefois, ils s'avèrent nettement insuffisants, le thérapeute doit par l'observation systématique établir pour chaque client une liste de renforcateurs spécifiques.

Le deuxième rôle important du thérapeute consiste à définir d'une manière spécifique les comportements qu'il désire voir instaurer chez le client. Le thérapeute doit présenter au client une liste de comportements spécifiques qu'il doit accomplir, de plus ces comportements doivent être décrits de manière à ce que le client les comprenne bien.

La description spécifique du comportement permet au client de bien cerner les objectifs du traitement, l'exécution du comportement permet au thérapeute d'évaluer le cheminement de son client.

Deux faiblesses majeures concernant l'application des systèmes motivationnels ont été soulignées par Braukmann et al (1974). Premièrement de nombreuses études (Costello 1972, Karacki et Levinson 1970) citées par Braukmann et al. (1974) indiquent que le roulement, l'inconsistance et l'instabilité du personnel auprès des jeunes font que les systèmes motivationnels en institution deviennent davantage des outils de pointage et d'organisation que des moyens de traitement. Deuxièmement les systèmes motivationnels ne permettent pas de créer de nouveaux comportements particulièrement les comportements sociaux complexes.

B. Le rôle de l'éducateur behavioriste

Plusieurs conceptions se dégagent du rôle du thérapeute selon les théories behavioriales. Les tenants des principes de modification du comportement considèrent le thérapeute comme un ingénieur de la modification du comportement. Ayllon et Azrin (1973) considèrent que la personnalité, la formation et l'expérience sont des variables négligeables dans le recrutement du personnel qui applique le système opérant avec jeton. Pour ces auteurs tout le processus thérapeutique repose sur la technique de renforcement:

> "Dans la mesure où l'environnement motivant produit des effets bénéfiques du fait des moyens employés il devrait pouvoir fonctionner de façon adéquate indépendamment des intérêts, aptitudes ou attitudes particulières des surveillantes" (Ayllon et Azrin 1973) p.35.

Cette conception du traitement place l'éducateur derrière la technique. Le thérapeute a pour principal rôle de voir au bon fonctionnement des programmes de renforcement. Les préoccupations du thérapeute s'orientent principalement vers l'analyse et le contrôle systématique des conditions environnementales. Le thérapeute doit identifier les renforcements spécifiques à chaque individu et, dans un deuxième temps, il contrôle l'exécution et l'efficacité du système de renforcement.

Stumphauzer (1973) considère que le thérapeute behavioriste doit se poser trois questions avant de commencer un programme de traitement:

1) Quel est le comportement qui est mal adapté?
   On doit distinguer le comportement dont la fréquence doit être augmentée, diminuée ou éliminée.

2) Quels sont les événements environnementaux (agents de renforcement) qui maintiennent l'occurence du comportement? Les stimuli qui renforcent le comportement non désiré ou qui réduisent la performance d'une réponse adaptée.

3) Quels sont les événements qui doivent être manipulés pour changer le comportement?

Pour la thérapeute behavioriste ces trois questions sont fondamentales parce que son intervention s'adresse aux comportements spécifiques. Pour Bandura (1969) il est important de bien définir et préciser le comportement que l'on désire acquérir, de plus on doit déterminer les conditions spécifiques d'apparition du comportement. Malcuit et al. (1972) indiquent que le thérapeute behavioriste concentre son intervention au niveau des contingences de l'environnement en relation avec l'organisme.

Bandura (1969), Braukmann (1974) et Phillips et al. (1974) considèrent que le thérapeute doit également jouer un rôle important au niveau des relations interpersonnelles.

Bandura (1969) considère qu'un programme de traitement behavioral doit tenir compte de trois éléments fondamentaux: a) un système motivationnel qui permet de maintenir un haut niveau de fonctionnement; b) l'application de renforcements spécifiques contingents à l'émission des comportements; c) un moyen de façonner de nouveaux comportements qui sont absents du registre comportemental du client.

Braukmann et al. (1974) signalent que le système de contrat behavioral et le système de jeton sont deux moyens qui opérationnalisent les deux premiers éléments: toutefois ces systèmes ne permettent pas de remédier à l'absence de comportements socialement acceptables chez le jeune. Bandura (1969) considère que le modeling (apprentissage de nouveau comportement) par observation et imitation, associé à un système de renforcements permet aux thérapeutes d'implanter de nouveaux comportements chez le jeune. Braukmann (1974) signale que le rôle du thérapeute est particulièrement important au niveau du façonnement de nouveau comportement chez le jeune. En fait le modeling tel que défini par Bandura implique une relation personnalisée entre le thérapeute et le jeune. Le modeling est une technique d'apprentissage, le sujet apprend au moyen de l'observation et de l'imitation à reproduire de nouveaux comportements (Bandura 1969).

E.G. Phillips et al. (1974) ont mis au point un programme de traitement behavioral qui repose sur l'utilisation du système motivationnel et sur

la relation éducative. Selon ces auteurs le système de point motive le jeune à changer de comportements, toutefois le système de point en lui seul n'est pas suffisant, il est nécessaire que l'éducateur établisse des relations éducatives de qualité avec le jeune. Le thérapeute utilise la relation interpersonnelle pour renforcer les comportements désirés et enseigner de nouveaux comportements.

Braukmann et al. (1974) considèrent qu'un des rôles important de l'éducateur est d'enseigner au jeune une variété de comportements sociaux, académiques et une variété de comportements d'auto-régulation. L'éducateur doit favoriser chez le jeune le développement d'habilités de base qui lui permettent de s'adapter et de fonctionner dans la société. Pour ce faire l'éducateur peut utiliser simultanément un système motivationnel et la relation éducative.

L'intéraction éducative est véritablement une technique d'enseignement qui permet à l'éducateur d'apprendre au jeune de nouveaux comportements. Phillips et al. (1974) identifient 10 composantes de l'interaction éducative (teaching interaction): 1) exprimer de l'affection; 2) louanger les comportements dès qu'ils sont exécutés; 3) décrire le comportement inapproprié; 4) décrire le comportement approprié; 5) expliquer le pourquoi du comportement approprié; 6) décrire les conséquences présentes du comportement; 7) vérifier la compréhension du jeune de ce qu'il doit exécuter; 8) faire pratiquer le jeune; 9) présenter des louanges et corrections durant la pratique; 10) récompenser ou attribuer des points après l'exécution du comportement. Selon les auteurs la présence des dix éléments n'est pas toujours essentielle durant

les échanges éducatifs. Certains échanges éducatifs peuvent contenir simplement: 1) des compliments pour le travail accompli; 2) la description des comportements inappropriés; 3) l'assurance que le jeune comprend; 4) l'application de la récompense ou des points.

Les auteurs signalent que la manière de communiquer les différentes composantes varie en fonction de la personnalité de l'éducateur. Comme exemple l'expression de l'affection dépend de la personnalité de l'éducateur, certains sourient, d'autres font des farces, etc...

Phillips et al. (1974) indiquent que les interactions éducatives s'inscrivent dans le cadre de relations interpersonnelles de qualité. L'interaction éducative c'est véritablement l'habileté de l'éducateur à incorporer dans ses relations des composantes de l'enseignement.

Une grande partie de l'efficacité du traitement dépend du lien qui existe entre le jeune et l'éducateur.

E.L. Phillips et al. (1974) ont tenté de préciser les éléments fondamentaux d'une relation positive. La disponibilité affective est le premier élément essentiel, l'éducateur doit découvrir quel type de comportements affectifs sont appropriés avec le jeune. Chaque jeune est différent et l'éducateur doit trouver le moyen de communiquer de l'affection à chacun d'eux.

L'éducateur doit également être sympathique particulièrement au problème du jeune, il doit permettre à ce dernier d'exprimer ses problèmes et

doit manifester une compréhension réelle. L'éducateur doit se sentir concerné par le jeune, il doit s'engager profondément dans sa relation avec le jeune. Les auteurs signalent que l'éducateur doit démontrer au jeune qu'il prend à coeur ses problèmes et ses possibilités de réajustement. De plus, l'éducateur doit manifester concrètement du respect à l'égard des idées et des opinions du jeune. Enfin les auteurs considèrent que l'éducateur doit faire preuve de flexibilité. Le jeune doit comprendre que le but du programme est de l'aider. Par ailleurs, l'éducateur peut changer certaines modalités du programme selon les besoins du jeune. Dans cette optique l'éducateur peut favoriser la participation du jeune au prise de décision.

Les behavioristes définissent donc le rôle de l'éducateur comme étant un agent de changement au niveau du comportement du jeune. Pour ce faire, l'éducateur peut utiliser un système motivationnel jumelé à l'apprentissage de nouveaux comportements par le biais de la relation éducative.

Le système motivationnel implique comme rôle de l'éducateur:

1) l'observation et l'identification des comportements indésirables;
2) l'observation et l'identification des comportements désirables;
3) l'observation et l'identification des éléments environnementaux susceptibles d'augmenter l'apparition des comportements indésirables;
4) l'observation et l'identification des éléments environnementaux susceptibles d'augmenter l'apparition des comportements désirables;
5) finalement l'organisation d'un système motivationnel qui permet d'éliminer les comportements déviants, de maintenir et de renforcer les comportements souhaités.

D'autre part l'éducateur doit,à travers une relation personnelle de qualité, enseigner au jeune de nouveaux comportements sociaux, académiques et fonctionnels qui lui permettent de bien s'adapter et de réussir dans le milieu où il vit. Ce rôle implique que l'éducateur possède les habiletés relationnelles de base comme 1) la capacité de donner de l'affection, 2) la capacité de comprendre et de sympathiser avec le jeune, 3) la capacité de le respecter, 4) finalement la capacité de s'engager avec le jeune. Ces qualités de base sont importantes pour permettre à l'éducateur d'enseigner directement par l'exemple et la pratique de nouveaux comportements.

Il se dégage des théories behaviorales et de leur application deux éléments qui nous semblent fondamentaux et qui constituent l'apport original du behaviorisme. D'une part, sans nier l'existence de conflits intra-psychiques chez le délinquant, les behavioristes mettent sur pied des programmes de traitement qui visent spécifiquement la modification des comportements déviants et l'instauration et le maintien de comportements socialement acceptables. Cet objectif fondamental a le grand avantage d'être clair, précis et mesurable.

D'autre part les behavioristes font ressortir l'importance des renforcements et des éléments (stimuli environnementaux) qui peuvent motiver le sujet à changer de comportement. De plus, malgré les préjugés, de nombreux behavioristes reconnaissent l'importance de la relation éducative, cette dernière est définie et précisée en terme de comportement. Selon Carkhuff (1969) et Truax (1970) les behavioristes ont permis de déterminer et de préciser les composantes fondamentales de la relation thérapeutique. En somme, les behavioristes proposent comme moyen de rééducation un système de motivation associé à l'établissement de relation interpersonnelle de qualité.

Chapitre III

Parallèle entre le modèle de la psycho-éducation et le modèle behavioriste

Maintenant que nous avons présenté deux modèles d'intervention auprès des jeunes, nous aimerions, tenter d'établir un parallèle entre le modèle psycho-éducatif et le modèle behavioriste. Ces deux modèles présentent, dans leur application des points communs qui, à notre avis, sont susceptibles d'enrichir notre compréhension du traitement des jeunes aux prises avec des problèmes d'adaptation.

Nous soulignons que ce parallèle s'établit principalement au niveau fonctionnel. Il ne s'agit pas d'établir une discussion sur les principes de fond qui régissent ces deux écoles. Le niveau d'analyse est essentiellement pratique. Par cette analyse nous voulons simplement tenter de décloisonner les deux théories et présenter des axes de réflexion susceptibles d'améliorer les interventions des éducateurs.

Dans un premier temps, nous allons établir la comparaison au niveau de l'organisation du milieu de vie. Dans un deuxième temps, nous allons explorer davantage la dimension que tous les auteurs, tant les behavioristes (Bandura 1969, Braukmann et al. 1974, Phillips et al. 1974) que les théoriciens de l'égo (Guindon 1969, Mailloux 1971, Gendreau 1966) reconnaissent comme fondamentale, soit: la relation interpersonnelle. Cette exploration permet d'établir plus en détail le parallèle entre la psycho-éducation et le behaviorisme, elle permet également une réflexion critique sur l'instrument "intervention des éducateurs".

Il se dégage de l'application du modèle behavioriste en rééducation deux grands secteurs d'intervention pour l'éducateur: l'organisation d'un

système de motivation et la relation éducative. Le modèle de la psycho-éducation présente l'éducateur comme un agent de changement qui utilise le groupe, les activités et la relation interpersonnelle pour amener le jeune à évoluer vers un style de vie socialement acceptable. Nous soulignons immédiatement que l'instrument "intervention des éducateurs", utilisé pour la recherche, divise l'action des éducateurs en trois secteurs: action sur les individus, sur le groupe et durant les activités.

A - Organisation du milieu

Au niveau de l'organisation du milieu, la théorie de la psycho-éducation présente l'action de l'éducateur durant les activités et sur le groupe comme étant un moyen pour l'éducateur d'utiliser tous les événements de la vie quotidienne du jeune à des fins rééducatives. Nous croyons qu'il existe un parallèle entre l'établissement d'un système de motivation et l'utilisation des activités et du groupe comme moyen de rééduquer le jeune.

Il existe un rapprochement certain entre le contrôle de l'environnement (renforcement, punition) tel que décrit par les behavioristes et l'instauration d'un milieu de rééducation totale dans lequel l'éducateur utilise les événements quotidiens à des fins de rééducation.

Tout au long de la description du travail de l'éducateur selon le modèle psycho-éducatif nous avons constaté l'importance de l'intégration du jeune dans le groupe et dans les activités. Pour les behavioristes, l'environnement est un concept de base, ils tentent principalement de contrôler l'interaction entre l'organisme et l'environnement. A Boscoville, on a très

bien compris l'interaction qui existe entre l'individu et l'environnement. C'est pourquoi le jeune de Boscoville est systématiquement encadré. Dans la réalité, les activités et le groupe à Boscoville constitue une source importante de renforcements et de sanctions. Ils constituent, dans le langage behavioriste, des systèmes de renforcement. Les activités et le groupe renforcent positivement les comportements socialement acceptables émis par le jeune.

Le modèle behavioriste présente deux systèmes de motivation qui permettent de contrôler les conséquences immédiates des comportements émis par le jeune (contrat et jetons). Bien que dans la réalité de Boscoville nous ne rencontrons pas de contrat systématique établi avec les jeunes, nous pensons que l'organisation du milieu de vie (activités, temps libres, appartenance au groupe) constitue un véritable système de renforcement tel que défini par les behavioristes. De plus l'idée de défi propre à Boscoville rejoint, à notre avis, un aspect du principe de renforcement. Le défi invite le jeune à se dépasser. L'établissement d'un contrat invite le jeune à augmenter l'apparition de certains comportements. En somme, le contrat constitue pour le jeune des défis concrets qui l'incitent à se dépasser. En effet, les activités et le groupe peuvent être la source d'une série de renforcateurs qui permettent au jeune de corriger son comportement. Dans les faits, la présence constante de l'éducateur qui en définitive, agit comme agent de renforcement (approbation, valorisation, sanctions) et la structuration des activités et du milieu de vie qui vise à contrôler l'environnement pour changer le jeune constituent des systèmes de motivation tels que définis par les behavioristes.

Malcuit et al (1972) considèrent que le travail thérapeutique doit porter sur une réorganisation de l'environnement, les comportements inadaptés ne doivent plus entraîner les mêmes conséquences et les comportements adéquats doivent être façonnés et maintenus. Jeannine Guindon précise qu'il est essentiel que le jeune éprouve des satisfactions à se conformer à la tradition et qu'il éprouve un déplaisir quand il la transgresse (cité par Cusson 1974).

De plus, comme nous l'avons signalé au premier chapitre, Boscoville utilise également un système de cotation qui se compare aisément au système de motivation avec jetons.

La cotation est un système de privilèges et de privations qui permet aux jeunes de réaliser les objectifs de sa rééducation. C'est un moyen d'action utilisé par les éducateurs pour amener le jeune à changer son comportement. Le système de cotation apparaît être l'application du principe du condition opérant avec jetons, tel que défini dans le chapitre précédent, avec cette différence mineure, que les jetons sont remplacés par des points et que les principes d'attribution ne sont pas tellement explicités. Au niveau du principe le système de cotation correspond au conditionnement opérant. Toutefois dans la pratique le système de cotation n'est pas suffisamment systématique. En somme, au niveau des activités et du groupe, on constate qu'il existe une similitude certaine entre le behaviorisme et la psycho-éducation. Les deux écoles exigent de l'éducateur qu'il contrôle bien l'environnement ou en terme psysho-éducatif les événements de la vie quotidienne.

B. La relation éducative

Nous pensons qu'il existe également une relation entre le behaviorisme et la psycho-éducation au niveau de la relation éducative. La plupart des théories de rééducation, y compris le behaviorisme, utilisent la relation interpersonnelle comme moyen de changer le jeune. Les deux écoles considèrent la relation comme un élément essentiel de la rééducation.

Dans le chapitre sur la psycho-éducation nous avons souligné l'importance que Gendreau (1966), Guindon (1969), Mailloux (1971), Tessier (1970) accordent à la qualité de la relation éducative. Ces auteurs indiquent que la relation doit être empreinte de compréhension, d'acceptation, d'engagement, de respect, de plus elle doit être orientée vers des buts véritablement rééducatifs. Nous avons également souligné que ces auteurs présentaient peu de définitions claires et explicites des concepts utilisés pour décrire la relation éducative de qualité.

Dans le même sens Braukmann et al. (1974) et Phillips et al. (1974) insistent sur l'importance des relations interpersonnelles comme moyen de changement. Au chapitre II nous avons vu que Phillips et al. (1974) considèrent qu'une grande partie du traitement dépend du lien qui existe entre le jeune et l'éducateur. Ils définissent le lien par les composantes suivantes: l'affection, la sympathie, la compréhension réelle, l'engagement et l'enseignement de nouveaux comportements.

Gendreau (1966), Guindon (1969), Braukmann (1974) et Phillips (1974) s'entendent pour reconnaître l'importance de l'engagement, de l'affection, de la compréhension et du respect dans un processus de traitement.

Au niveau de la relation, un fait apparaît comme étant fondamental. Les auteurs qu'ils soient psycho-éducateurs ou behavioristes énoncent comme principe de base de la rééducation la nécessité pour l'éducateur de créer des relations interpersonnelles de qualité qui permettent au jeune de cheminer à travers le processus de rééducation.

Constamment à travers les travaux des psycho-éducateurs, il est exprimé clairement l'importance pour l'éducateur de présenter des habiletés relationnelles de base comme la sécurité intérieure, l'inconditionnalité, la compréhension empathique, le respect et l'engagement. Ces habilités doivent être associées à ce que Tessier (1970) appelle l'action rééducative, c'est-à-dire:

> "l'organisation des actions d'influences en fonction des buts à atteindre à l'intérieur du processus de rééducation grâce à une relation rééducative" (Tessier 1970, p. 21).

En somme l'éducateur présente d'une part des habiletés d'acceptation et de compréhension et d'autre part il présente des capacités à orienter le traitement et à traduire dans l'action les prescriptions nécessaires au changement du jeune et à son épanouissement.

Ces données fondamentales de la relation éducative énumérées par les psycho-éducateurs ont été vérifiées empiriquement par les recherches de Truax et Mitchell (1971), Carkhuff et Truax (1967) dont certaines ont été effectuées avec des populations de délinquants(e) résidant en institution. Les recherches démontrent que les habiletés de base comme l'empathie, la chaleur (respect) et l'authenticité sont essentielles au processus de changement. Ces recherches indiquent qu'un thérapeute qui offre un haut niveau d'empathie

spécifique de chaleur et d'authenticité est plus efficace qu'un thérapeute qui offre ces trois habiletés à un faible niveau. Ces trois qualités de base recoupent les éléments essentiels à la relation interpersonnelle de qualité décrite par Phillips et al. (1974) et recoupent les notions d'engagement, de compréhension et d'honnêteté énumérées par Guindon (1969).

L'empathie spécifique se définit par l'habileté de l'éducateur à percevoir et à communiquer avec sensibilité les sentiments, les émotions et l'expérience du jeune, vécus dans le moment présent (Truax et Mitchell (1971). L'éducateur doit être capable dans ses interactions avec le jeune de comprendre le sens, la signification des gestes et des paroles manifestés par le jeune. C'est le fait pour l'éducateur d'essayer de comprendre l'univers du jeune à travers les perceptions et les émotions de ce dernier. Ce concept se rapproche de la connaissance profonde du vécu du jeune développée par les théoriciens de la psycho-éducation (Guindon 1969 - Mailloux 1972).

Pour Truax et Carkhuff, l'empathie se mesure réellement en terme de réponse; l'éducateur ne doit pas se contenter, de comprendre, il doit également être capable de communiquer son empathie par des comportements précis et en utilisant un langage simple et concret. Par ce moyen l'éducateur témoigne concrètement de la compréhension du sujet et permet à ce dernier de mieux se connaître. A notre avis ce concept rejoint celui d'engagement défini par Gendreau (1966).

La communication de l'empathie a pour effet de refléter au sujet ses émotions et son vécu. Ce reflet permet au sujet d'approfondir sa connaissance de lui-même. De plus comme le souligne Tessier (1970) la compréhension

empathique doit déboucher sur l'action. A partir de la compréhension réelle de l'autre, l'éducateur peut structurer un plan d'action et d'intervention qui aide véritablement le jeune à changer.

Le concept de chaleur est sensiblement relié à la compréhension empathique. Truax et Mitchell (1971) considèrent que ce concept regroupe des éléments comme la notion de distance psychologique, l'intimité et l'intensité. Ce concept implique également l'accueil, et l'absence de comportements dominateurs. En somme la chaleur traduit chez l'éducateur des dispositions d'accueil et d'acceptation réelles et franches. L'éducateur accepte de rencontrer le jeune tel qu'il est.

Encore ici, le concept de chaleur résume le concept d'acceptation et d'amour mis de l'avant par Gendreau (1966). Ce dernier pose même ce concept comme une condition essentielle pour établir une relation humaine de qualité.

Le respect est un concept très lié à la capacité de communiquer de la chaleur. Truax et Mitchell (1971) associent ces deux concepts. Le respect implique l'acceptation de la réalité vécue par le jeune. Carkhuff (1969) précise que le respect consiste surtout à éliminer les stimuli anxiogènes ou aversifs (jugement négatif etc...) afin de permettre une plus libre expression du client sur son vécu. Le respect n'implique pas nécessairement le laisser-aller, l'éducateur doit définir les limites qu'il impose à son acceptation, il peut par exemple déterminer une série de comportements qu'il considère utile de renforcer positivement et s'abstenir de renforcer les

comportements anti-sociaux ou aberrrants. En définitive, le respect se communique principalement par des renforcements positifs (sourire, approbation).

L'authenticité se définit comme étant la capacité pour l'éducateur de se présenter au sujet sans défense, ni façade professionnelle ou autre (Truax et Mitchelle 1971). L'éducateur doit se présenter tel qu'il est. L'authenticité favorise des relations franches, ouvertes qui reposent sur la confiance et la sincérité. Le concept d'authenticité rejoint toute l'importance que les psycho-éducateurs accordent à la maturité, à la fidélité et à la responsabilité.

En résumé Truax et Mitchell (1971) indiquent que l'essence de la chaleur est de favoriser chez le client le respect de lui-même et de créer une atmosphère de confiance et de sécurité. L'authenticité favorise des relations franches et honnêtes dégagées des mécanismes de défense et des façades. L'empathie permet une compréhension profonde et réelle du jeune.

Selon Carkhuff (1969) toutes ces habiletés de base doivent déboucher sur une action thérapeutique. Encore ici, on retrouve précisément les préoccupations des psycho-éducateurs qui associent à la relation de qualité des éléments d'orientation et de défis.

Maintenant que nous avons défini d'une manière plus précise les concepts qui se rattachent à la relation éducative et que nous avons constaté que ces concepts rejoignent les définitions des psycho-éducateurs, on constate que Truax et Mitchell (1971) présentent les habiletés interpersonnelles de

base comme pouvant être des éléments d'un système de motivation. Ce commentaire permet de préciser le parallèle entre les deux principaux modèles.

La psycho-éducation indique que la relation par le biais de l'identification, la compréhension, l'engagement, le support, etc... favorise les changements du jeune. Les behavioristes considèrent que la relation favorise le maintien des comportements déjà existants et le façonnement de nouveaux comportements.

Guindon, Gendreau et Mailloux insistent sur le processus d'identification qui permet au jeune d'intégrer des valeurs socialement acceptables, Bandura indique que l'identification se traduit par le processus d'apprentissage qu'est le modeling. Dans les deux cas le but des interventions est d'éliminer dans le répertoire du jeune les comportements asociaux et de favoriser les comportements socialement acceptables.

En somme les deux écoles proposent la relation comme un outil fondamental de changement, cette relation comprend des éléments de soutien, de support et des éléments d'action et de changement. Les psycho-éducateurs définissent ces éléments fondamentaux en terme de liens affectifs significatifs et d'identification; les behavioristes les définissent en terme de renforcements positifs, soit l'empathie, la chaleur et l'authenticité et en terme de modeling (apprentissage de nouveaux comportements).

Plus spécifiquement, Truax et Mitchell (1971) présentent les habiletés interpersonnelles de base comme étant des stimuli qui agissent comme renforcateur positif et comme modèle d'apprentissage. Truax et Mitchell (1971) indiquent que les habiletés interpersonnelles de base ont un effet

direct et indirect sur le processus de changement chez le client. La présence des habiletés de base dans la relation thérapeutique a pour effet direct: 1) de renforcer positivement la "perception de soi" du client et amène le client à changer son propre systeme d'auto-renforcement, 2) elles servent à renforcer les comportements d'exploration de soi, elles favorisent la découverte de zones d'anxiété et de peur, elles permettent de les réduire et même de les éliminer par des renforcements sélectifs; 3) de plus les habiletés servent de renforcement aux relations humaines.

Les auteurs résument l'effet indirect des habilités par le principe de l'affect réciproque: dans une relation interpersonnelle l'effet présenté par une personne provoque en proportion et en qualité le même affect chez l'autre personne (Truax et Mitchell, 1970). Selon le schéma du conditionnement classique un stimulus affectif qui sert de stimulus inconditionnel favorise automatiquement l'apparition de réponse affective. Dans ses relations avec le jeune, l'éducateur qui présente des affects positifs tend à favoriser chez le jeune des réponses positives; de même l'éducateur qui présente des affects négatifs tend à provoquer des réponses négatives.

Dans le même sens Bandura (1969) indique que l'apprentissage de nouveaux comportements peut s'établir par observation directe des comportements d'une autre personne et de leurs effets. Dans ses relations interpersonnelles le thérapeute qui présente des comportements humains et socialement acceptables favorise chez le jeune l'apprentissage de ces comportements.

En définitive, selon un modèle behavioriste, les habiletés interpersonnelles de base agissent comme renforcateur et comme modèle d'apprentissage.

En somme les deux écoles, bien qu'elles présentent un point d'analyse différent, s'entendent pour reconnaître l'importance des relations interpersonnelles dans le processus de rééducation.

Il se dégage de l'analyse comparative deux grands traits communs d'intervention. D'une part l'éducateur doit organiser le milieu de vie en fonction des buts rééducatifs et d'autre part il doit établir une relation personnelle de qualité basée sur la compréhension et l'action. Ces deux grands traits rejoignent d'emblée les principaux axes d'intervention tels que décrits par la psycho-éducation.

Résumé

Dans un centre d'accueil, les interventions des éducateurs se déterminent en fonction de la réalité du jeune et, surtout, en fonction de la perception de cette réalité à travers un cadre conceptuel qui vise à rendre intelligible le vécu du jeune, et à situer ses expériences dans un processus de socialisation et de maturation.

Nous avons présenté deux cadres conceptuels qui tentent d'expliquer la réalité du délinquant et son évolution à travers le processus de socialisation.

Le premier modèle implique une vision structuraliste de la réalité du jeune. Les psycho-éducateurs analysent le vécu du jeune en fonction des structures psychologiques qui motivent son action. Contrairement aux béhavioristes les psycho-éducateurs insistent moins sur le comportement. Ils considèrent le comportement comme l'expression d'une organisation psychique

qui, dans le cas du délinquant, s'avère déficiente. Les psycho-éducateurs proposent comme cadre d'intervention l'actualisation des forces autonomes du moi. Dans cette optique l'éducateur doit mettre à jour les déficiences du moi qui empêchent ou retardent l'évolution du jeune vers la maturité.

Les psycho-éducateurs ont mis au point un programme de rééducation qui vise essentiellement à modifier les structures du moi tant sur le plan moral, cognitif et affectif, de manière à favoriser le bien-être et l'intégration du jeune dans la société.

Ce programme d'intervention implique de la part de l'éducateur une série d'interventions qui gravitent autour de deux axes fondamentaux: l'organisation du milieu et la relation interpersonnelle.

L'organisation du milieu comprend: l'intégration du jeune dans un groupe, l'utilisation des activités à des fins rééducatives, l'animation des temps libres, la satisfaction des besoins vitaux, le respect des cadres d'autorité (la tradition, les valeurs) et un système de cotation. La relation interpersonnelle comprend d'une part des habiletés relationnelles de base comme l'engagement, l'empathie, la chaleur et d'autre part des capacités de traduire dans l'action une ligne de conduite établie en fonction de la rééducation du jeune.

Le deuxième modèle présente la réalité du jeune strictement en terme de comportement, le jeune au prise avec des problèmes de délinquance est d'abord et avant tout un être qui agit. C'est précisément en fonction de l'agir du jeune que l'éducateur behavioriste établit ses interventions. Sans nier la complexité de la nature humaine, l'éducateur préfère travailler au

niveau des éléments identifiables, précis et mesurables, c'est-à-dire les comportements.

Dans cette optique, l'éducateur se préoccupe essentiellement de modifier les comportements du jeune. Pour ce faire, il utilise différents moyens comme les programmes de renforcement, le modeling et les interventions éducatives.

Ces modalités visent essentiellement à faire disparaître les comportements inacceptables et augmenter en nombre et en fréquence les comportements socialement acceptables.

Comme pour la psycho-éducation deux grandes lignes d'interventions se dégagent du modèle behavioriste. D'une part l'éducateur doit contrôler l'environnement et particulièrement les événements qui suivent l'émission des comportements que l'on désire changer. Et d'autre part l'éducateur doit utiliser la relation éducative comme source de renforcement et comme modèle d'apprentissage. L'éducateur utilise la relation pour maintenir et augmenter l'apparition de comportements socialement acceptables en attribuant des renforcements comme l'acceptation, la compréhension etc... De plus, il utilise la relation pour enseigner au jeune de nouveaux comportements.

Bien qu'en théorie les deux modèles présentent des différences importantes, dans la pratique les modèles énoncent des axes d'intervention communs. Le parallèle entre la psycho-éducation et le behaviorisme permet effectivement d'établir que le behaviorisme confirme les mêmes éléments fondamentaux de l'intervention des éducateurs.

Bien que le behaviorisme utilise un langage et des modalités d'appli-

cations différents on retrouve au niveau des principes une confirmation des éléments de base de l'intervention des éducateurs. Les behavioristes utilisent méthodiquement et systématiquement les éléments environnementaux pour contrôler l'agir du jeune. Les psycho-éducateurs utilisent abondamment le milieu (la tradition, le groupe, les activités, la cotation) pour contrôler et socialiser le jeune. Les behavioristes reconnaissent l'importance fondamentale de la relation interpersonnelle. Les psycho-éducateurs, dans leurs écrits et dans la pratique ont toujours traduit un souci constant d'établir et d'utiliser la relation interpersonnelle à des fins de rééducation.

En somme dans ses grandes lignes le modèle d'intervention de la psycho-éducation énoncent les mêmes éléments fondamentaux que les behavioristes.

Les deux modèles reconnaissent au niveau des principes l'importance pour l'éducateur d'organiser le milieu de rééducation et d'établir des relations personnelles de qualité.

Ces deux axes d'intervention recoupent tous les éléments de l'intervention que nous avons détaillés au chapitre premier. En somme le psycho-éducateur est constamment présent et utilise tous les événements quotidiens à des fins de rééducation. Son action est basée sur une connaissance profonde de lui-même et du cadre théorique de la psycho-éducation. En plus d'utiliser ses ressources personnelles et ses capacités de saisir et de recevoir le jeune dans son vécu, il utilise les éléments de l'environnement pour agir sur le jeune et favorise le changement.

Chapitre IV

Définition et analyse statistique de l'instrument:

"Intervention des éducateurs"

A. Phase de construction des échelles

Dans le cadre de la recherche sur l'évaluation de Boscoville, un instrument a été mis au point par Robert Ménard en collaboration avec Maurice Cusson et Marc LeBlanc pour évaluer l'action des éducateurs à Boscoville. L'instrument a été construit dans le but de mesurer l'intervention des éducateurs auprès des jeunes à Boscoville.

La première étape de construction de l'instrument a été d'effectuer une revue des écrits et des travaux qui permettent de bien cerner le travail des éducateurs. Les auteurs suivants ont été consultés: C. Argyris (1965), S.M. Aubry, Y. St. Arnaud (1967), L. Lipsette (1971), B. Tessier (1970), Chandler et Petty (1955), Belpaire et Archambault (1970), Gendreau (1966), Guindon (1969).

De plus, Robert Ménard a consulté les instruments cliniques de Boscoville, c'est-à-dire: les cahiers de présence, les cahiers "synthèse de la semaine", les aides-mémoire, les cahiers des rapports d'étude de cas et finalement, l'instrument d'évaluation du travail d'une équipe.

En dernier lieu, les thèses respectives de Maurice Cusson (1973) et de Suzanne Laflamme Cusson (1969) qui ont pour objet la resocialisation du jeune délinquant en institution et les éducateurs, ont été consultées.

Cette première étape permet à l'équipe d'identifier, de définir et de formuler les énoncés pertinents à l'évaluation de l'intervention des éducateurs à Boscoville.

L'équipe établit trois grands secteurs d'intervention des éducateurs; ils se définissent comme suit:

- action de l'éducateur sur les individus;
- participation de l'éducateur durant les activités;
- action de l'éducateur dans le groupe et le milieu de vie.

Les trois grands secteurs regroupent 141 énoncés répartis en vingt-six dimensions:

I - Action sur les individus

1) Connaissance
2 Relation
3) Incitation
4) Individualisation
5) Aide
6) Valorisation
7) Justice
8) Négligence
9) Autonomie

II - Activités

10) Préparation
11) Incitation (activités)
12) Individualisation (activités)
13) Contrôle des événements
14) Aide (activités)
15) Cotation
16) Compétence
17) Cadre spatio-temporel
18) Méthode

III - Groupe et milieu de vie

19) Action sur le groupe

20) Autorité

21) Rencontres de groupe

22) Animation des temps libres

23) Responsabilités

24) Besoins vitaux

25) Ponctualité

26) Travail en équipe

Nous vous référons à l'annexe I pour consulter l'instrument dans son ensemble.

B - Cadre théorique de l'instrument

Le cadre théorique de l'instrument repose essentiellement sur l'approche psycho-éducative de la rééducation. Comme nous l'avons déjà souligné, l'instrument a été construit dans le but d'évaluer le travail d'une population spécifique soit les psycho-éducateurs qui travaillent à Boscoville. La construction de l'instrument s'est donc effectuée en fonction du cadre théorique et pratique dans lequel travaillent les éducateurs de Boscoville. L'instrument que nous vous présentons est dépendant de la conception psycho-éducative du rôle de l'éducateur et de la rééducation.

I - Définition et justification théorique de chaque échelle

Action sur les individus

Connaissance

Le fait d'être bien informé sur les garçons et de communiquer correctement cette connaissance dans les rapports cliniques. La "connaissance"

désigne l'éducateur qui connaît les problèmes, les capacités, l'évolution des garçons et qui se rend compte de l'effet de ses interventions sur les garçons. Cette dimension porte aussi sur la transmission de cette connaissance aux autres éducateurs dans les rapports cliniques (cahiers de présence, cahier synthèse, etc...).

Nous l'avons démontré dans les premiers chapitres, un des éléments fondamentaux du travail de l'éducateur est de connaître son client. Par la technique de l'observation ou de l'entrevue, l'éducateur doit dans un premier temps bien cerner les problèmes du jeune et les moyens dont ce dernier dispose pour régler ses problèmes.

Les spécialistes de la psycho-éducation (Gendreau, Tessier, Mailloux, Guindon) sont tous d'accord pour reconnaître l'importance de la connaissance du sujet par l'éducateur.

Dans une perspective psycho-éducatrice, Gendreau (1966) indique que l'éducateur doit être capable de percevoir la réalité existentielle du jeune de manière à identifier ses besoins et ses problèmes. A la suite de cette prise de contact avec la réalité du jeune, l'éducateur doit planifier un système d'intervention qui permet à ce dernier de satisfaire ses besoins et de pallier à ses déficiences psychologiques et comportementales. Dans un deuxième temps l'éducateur analyse les réactions du jeune aux interventions qu'il a posées de manière à augmenter constamment l'efficacité de son action thérapeutique.

En dernier lieu, l'éducateur doit également communiquer ses observations sur les clients, il doit être capable de traduire dans un langage sim-

ple et précis sa connaissance du jeune de façon à permettre à l'équipe d'éducateurs de participer à l'élaboration et à l'application de la stratégie de rééducation.

Relation

Le fait d'être engagé dans une relation interpersonnelle de qualité avec les garçons. Cette dimension décrit l'éducateur qui s'entend bien avec les jeunes, qui est aimé et respecté de ceux-ci et avec qui il peut communiquer facilement.

Selon la théorie de la psycho-éducation, la relation est la pierre angulaire du processus de rééducation. (Guindon 1969). La relation permet au jeune de découvrir qu'il existe pour une personne. La reconnaissance par l'adulte de l'existence du jeune lui permet d'augmenter sa confiance en lui-même et son estime de soi. De plus, c'est grâce à la relation de qualité que les interventions de l'éducateur auront une signification positive et seront acceptées par le client (Cusson 1974). Selon Guindon (1969) et Mailloux (1971) la relation rééducative permet également à l'éducateur de devenir un modèle d'identification pour le jeune.

Cusson (1974) signale que la relation permet à l'éducateur d'agir sur le comportement du jeune, en motivant l'élève à avoir des comportements positifs dans la sphère des relations interpersonnelles.

En somme tous les spécialistes de l'éducation sont d'accord pour reconnaître que la relation de l'éducateur avec le jeune joue un rôle primordial dans le processus de changement. La relation est véritablement l'instrument de travail par excellence de l'éducateur. C'est à travers une

série de relations souvent négatives que le jeune a appris des comportements déviants, c'est à travers une relation forte et positive qu'il peut éliminer les comportements déviants et acquérir des comportements socialement acceptables.

Incitation

L'action de l'éducateur qui entraîne les jeunes à poursuivre et à réaliser les objectifs de la rééducation. "L'incitation" consiste à persuader le jeune de s'engager dans un processus qui le conduira à des changements réels. Elle suppose que l'éducateur ait confiance dans la capacité du jeune de changer.

Maurice Cusson (1974) signale que le concept d'incitation met en relief la liberté du jeune et l'importance de sa collaboration dans le processus de resocialisation. Selon cet auteur, le processus de resocialisation est déclenché lorsque le jeune accepte de répondre positivement à l'incitation de l'éducateur. L'éducateur a pour travail d'essayer de neutraliser les pressions et les déterminismes qui influencent le jeune à refuser le processus de traitement, de plus il doit encourager et soutenir les éléments qui favorisent le cheminement du jeune vers sa rééducation.

Cusson indique que pour stimuler et favoriser la participation du client au régime de traitement, l'éducateur doit 1) lui présenter des projets significatifs et réalisables; 2) disposer d'une dose d'influence et de pouvoir charismatique susceptible de l'entraîner; 3) neutraliser les forces susceptibles de le détourner des projets qu'il lui propose.

En définitive, l'incitation constitue un élément important du travail de l'éducateur, il doit associer à ses qualités de relation interpersonnelle des éléments actifs de contrôle et d'orientation. En plus de comprendre le vécu du jeune, il doit par son action concrète l'inciter à participer au processus de rééducation. De plus l'incitation implique également un élément de défi. L'éducateur invite le jeune à se réaliser à travers des tâches qui représentent un certain dépassement. L'éducateur stimule le jeune à rencontrer des défis. Cusson (1974) indique que l'incitation peut prendre plusieurs formes: la suggestion, la proposition ou l'exigence ferme de l'éducateur qui amène le jeune à se dépasser.

Une autre modalité de l'incitation réside dans l'action de l'éducateur auprès du jeune durant les activités.

Incitation durant les activités

L'action de l'éducateur qui motive les garçons à poursuivre et à réaliser les buts de l'activité dont il a la responsabilité. Il intéresse les jeunes à l'activité et il exige d'eux une production de qualité.

Au niveau de l'activité l'incitation est très spécifique. Elle vise essentiellement à centrer le sujet sur le défi qu'il doit surmonter durant l'activité et sur les avantages qu'il retire d'effectuer un travail propre et ordonné.

Individualisation

C'est le fait de proposer aux garçons des objectifs qui tiennent compte de leur niveau d'évolution, de leurs capacités, de leurs intérêts et

de leurs problèmes. "L'individualisation" est une "incitation" adaptée aux sujets à qui elle s'adresse et qui suppose donc la "connaissance".

L'individualisation est un concept qui recoupe l'ensemble du travail de l'éducateur, c'est pourquoi nous retrouvons également ce concept d'individualisation durant les activités.

Individualisation (activités)

C'est le fait de proposer des objectifs d'activités qui tiennent compte des caractéristiques des sujets concernés. "L'individualisation" consiste à adapter l'activité aux besoins, à l'évolution et aux capacités des jeunes.

L'individualisation mesure l'efficacité de l'éducateur à tenir compte des besoins, des faiblesses et du niveau d'évolution du jeune dans le processus de rééducation. Ce concept traduit l'objet de base de la rééducation: "transformer le comportement et les attitudes du jeune pendant son séjour en institution et faire en sorte que cette transformation permette au jeune de s'adapter normalement dans la société" (Cusson, 1974, p. 18).

La raison d'être du traitement est d'abord et avant tout le jeune et ses possibilités de changement. Tous les auteurs sont d'accord pour reconnaître ce point fondamental. L'action de l'éducateur doit donc s'orienter en fonction de la réalité du jeune et de ses possibilités de changement.

Dans leurs écrits, Guindon (1969), Gendreau (1966) et Tessier (1970) insistent sur la nécessité pour l'éducateur de constamment, dans ses interventions, faire référence à la réalité personnelle et unique du jeune. Comme

nous l'avons vu dans le premier chapitre c'est précisément par l'observation que l'éducateur parvient à poser des interventions individualisées. L'observation est un moyen pour l'éducateur de prendre contact avec la réalité du jeune et par le fait même de poser des interventions individualisées. Incontestablement le travail de l'éducateur a pour objet la réalité du délinquant. C'est en fonction de cette réalité propre à chaque jeune que l'éducateur intervient. L'individualisation apparaît donc comme une dimension inhérente au travail de l'éducateur.

Aide

C'est l'action de l'éducateur qui assiste, supporte, conseille et dirige le jeune dans ses efforts pour changer. Cette dimension désigne des interventions de support qui sont faites au moment opportun, qui répondent aux besoins des sujets concernés et qui produisent les résultats visés.

Aide (activités)

C'est l'action de l'éducateur qui apporte une assistance adéquate aux jeunes pendant les activités.

Guindon (1969), Gendreau (1966) considèrent qu'un des rôles de l'éducateur est d'aider et de soutenir le jeune dans ses efforts pour changer. Le soutien permet au jeune d'utiliser ses propres ressources pour réorienter ses comportements et son action.

L'aide constitue une dimension fondamentale du rôle de l'éducateur. L'aide que l'éducateur peut apporter au jeune recouvre à peu près tous les secteurs de son vécu. Au niveau du groupe, l'éducateur aide le jeune à par-

ticiper et à s'intégrer au groupe. L'éducateur apporte un soutien affectif qui se traduit par la confiance, la compréhension et la confrontation du jeune avec la réalité telle qu'elle est. Ces comportements de confiance de compréhension et de confrontation constituent une aide réelle et tangible pour le jeune.

Au niveau des difficultés personnelles du jeune, l'aide se traduit également par de la compréhension, du soutien et de la confrontation. De plus à ce niveau Gendreau indique que l'éducateur offre au jeune un cadre sécurisant et stable. Cette stabilité permet au jeune de vivre pleinement les expériences correctives qui proviennent du milieu. L'éducateur aide le jeune en lui communiquant concrètement sa confiance dans la vie et sa confiance dans ses capacités de réadaptation. Au niveau des activités, l'éducateur apporte une aide technique et un support affectif qui permet au jeune de réaliser ses objectifs et de vaincre les défis contenus dans son entreprise. Guindon (1969) parle de l'éducateur comme étant un témoin engagé qui supporte et aide le jeune à réaliser ses objectifs.

Cusson (1974) considère qu'il est important que l'éducateur aide le jeune principalement à trois niveaux: faire prendre conscience au jeune des problèmes qu'il apporte, l'aider à trouver des solutions en fonction de ses possibilités et établir avec le jeune des lignes de conduite pour le futur immédiat. Pour Cusson l'aide et le support peuvent prendre plusieurs formes: aider le jeune à comprendre sa situation, le conseiller, le diriger et même le contrôler. L'aide peut également se traduire dans la description précise et détaillée des comportements ou des actions qui sont utiles d'acquérir ou de poser. Particulièrement au niveau des activités, l'éducateur s'inté-

resse aux efforts du jeune, il apporte une aide opportune, efficace et concrète quand ce dernier en manifeste le besoin.

En somme l'aide comprend deux éléments importants: d'une part l'éducateur manifeste du support et du soutien, il manifeste un engagement certain vis-à-vis du jeune et lui communique son désir de le voir réussir dans sa démarche. D'autre part, l'éducateur conseille, dirige et oriente les comportements et l'action du jeune, en somme il aide concrètement dans l'action, le temps et l'espace, le jeune à se réaliser.

Valorisation

C'est la réaction de l'éducateur qui approuve et encourage les garçons qui se conduisent bien, soulignant ainsi leur succès et leur capacité de réussir.

Les psycho-éducateurs affirment avec insistance que, à travers le déroulement quotidien des activités et de la vie de groupe, le jeune doit faire l'expérience du succès. Cet apprentissage fait contraste avec les expériences souvent négatives vécues par le jeune dans le passé. L'expérience du succès permet au jeune d'augmenter son estime de soi, sa confiance et son engagement dans la vie.

L'éducateur doit être attentif aux efforts, acquisitions, et réalisations effectués par le jeune. Il doit dans ses relations quotidiennes avec le jeune mettre en évidence les succès remportés par ce dernier. La valorisation implique que l'éducateur reconnaisse et encourage le jeune dans son action. Cette dimension constitue une application réelle et tangible de l'acceptation du jeune et du désir de l'éducateur de le voir s'épanouir. A

notre avis, la valorisation est la manifestation concrète d'un des éléments de ce que Gendreau, Tessier et Guindon appellent le support et l'amour du jeune.

Nous soulignons que plus la valorisation est contingente et contigüe au comportement du jeune, plus son effet positif peut être efficace.

Justice

Réactions appropriées de l'éducateur aux jeunes qui se conduisant mal. L'éducateur "juste" garde son sang-froid devant les conduites inappropriées des jeunes et il inflige des sanctions (conséquences) à bon escient et sans arbitraire.

Mailloux (1971), Gendreau (1966), Guindon (1969) indiquent que l'éducateur, par sa propre intériorisation des valeurs sert de modèle et d'instrument de rééducation. L'éducateur doit présenter à travers ses comportements des valeurs et des options claires. Dans cette optique, les réactions des éducateurs devant les comportements déviants permettent aux jeunes de connaître concrètement les valeurs de l'éducateur en ce qui concerne la justice. Un éducateur inconsistant dans l'utilisation des normes établies par l'institution devient un exemple nuisible. Pour le jeune, l'éducateur sert de modèle d'identification, il se doit particulièrement dans le domaine de la justice d'offrir un haut niveau de cohérence, d'honnêteté et de justice de manière à fournir au jeune un cadre de référence stable et juste.

Le jeune délinquant manifeste particulièrement des problèmes au niveau de sa conception de la justice, l'éducateur doit donc présenter une option claire et précise de la justice. A travers le comportement de l'éducateur le jeune découvre le respect de l'autorité et de la justice.

Négligence

La conduite de l'éducateur qui manifeste une tolérance excessive à l'endroit de conduites inacceptables, fermant les yeux devant celles-ci.

Le concept de négligence se réfère principalement aux comportements inconsistants, instables et puérils de l'éducateur. Cette échelle est évidemment négative par rapport au rôle que doit jouer l'éducateur auprès du jeune.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'éducateur doit offrir un haut niveau de fonctionnement spécialement dans les domaines où les jeunes manifestent des difficultés. De plus, l'éducateur doit favoriser l'élimination des comportements inacceptables en donnant l'exemple et en contrôlant la conduite des jeunes. Un éducateur qui ne respecte pas les règles et leurs applications risque d'engendrer une série de conséquences négatives pour le jeune. De plus, il crée un anti-climat de rééducation qui peut annihiler les efforts positifs fournis par l'équipe d'éducateurs. Les théoriciens de la psychoéducation indiquent que la personnalité de l'éducateur doit être équilibrée et cohérente. La maturité sur le plan personnel doit se traduire par une conduite responsable et cohérente.

Autonomie

C'est le caractère des interventions de l'éducateur qui favorise l'initiative et l'indépendance chez les garçons. L'éducateur qui suscite l'autonomie laisse les garçons décider eux-mêmes le plus souvent possible. Il les encourage à entreprendre une démarche personnelle et il s'abstient de les aider quand il les croit capables de surmonter seuls les difficultés qu'ils rencontrent. "L'autonomie" est une qualité de "l'incitation" et de "l'aide".

Selon Guindon (1969) l'éducateur doit être capable d'apprécier les capacités et l'évolution du jeune de manière à lui permettre de s'affirmer et de poser des choix dans les domaines où il est compétent. Le processus de rééducation doit conduire le jeune à une prise en charge de ses responsabilités et à une affirmation de sa personne (Guindon, Mailloux). Encore ici, nous retrouvons un élément fondamental du processus de rééducation. L'autonomie constitue, dans les faits, un des objectifs de la rééducation. L'éducateur, par des interventions précises, doit favoriser chez le jeune sa prise en charge et sa capacité d'organiser son existence en fonction de ses propres besoins et des conditions du milieu.

Cusson (1974) signale que l'action de l'éducateur implique d'une part un certain contrôle et doit par ailleurs favoriser une véritable autonomie.

Activités

Préparation

C'est la conduite de l'éducateur qui planifie et prépare les activités dont il est responsable avant de se présenter devant les jeunes.

Selon la théorie psycho-éducative les activités représentent un instrument important de rééducation.

Les activités doivent permettre au jeune de: 1) raffermir des sentiments de réussite et de compétence; 2) de respecter le cadre spatio-temporel, 3) de réaliser le lien qui existe entre les moyens utilisés et les résultats obtenus.

Ces différents objectifs que doit atteindre le jeune à travers les activités exigent de l'éducateur une préparation efficace. Il doit structurer les activités en fonction de ses différents buts. Guindon (1962) signale également que l'éducateur doit se présenter au jeune comme étant une personne compétente afin de favoriser une identification positive. L'éducateur doit donc présenter des activités planifiées et structurées.

Contrôle des événements

La conduite de l'éducateur qui, pendant les activités qu'il dirige, s'adapte aux événements et aux réactions des gars de telle sorte que non seulement l'activité continue mais encore que ces événements sont utilisés pour la rééducation.

Dans une perspective d'actualisation des forces du moi, l'éducateur a pour fonction d'utiliser l'événement quotidien à des fins rééducatives.

Durant l'activité l'éducateur utilise les événements pour renforcer les forces vitales du moi. La dimension "contrôle des événements" implique que l'action rééducative de l'intervenant est présente à tous les moments de la vie du jeune.

Comme nous l'avons déjà souligné l'éducateur joue un rôle important au niveau de la perception du jeune de la réalité. Jeannine Guindon (1969) indique que l'éducateur utilise les événements quotidiens pour confronter le jeune au niveau de sa perception de la réalité. A travers les interventions d'ajustement à la réalité posées par l'éducateur, le jeune apprend à se définir dans le présent et en fonction de ses expériences. En somme, le contrôle des événements traduit la capacité de l'éducateur à utiliser le

quotidien à des fins rééducatives. Gendreau (1966) signale également l'importance pour l'éducateur de créer des situations rééducatives qui impliquent davantage le jeune dans le processus de changement.

Cotation

C'est une évaluation correcte de la production et du comportement du jeune pendant les activités. C'est aussi une évaluation que les garçons acceptent.

La cotation est un moyen utilisé par l'éducateur pour permettre aux jeunes d'assimiler les valeurs du milieu. (Guindon 1969). La cotation est également un instrument qui favorise la socialisation (Beaulne 1974). Cette mesure permet aux jeunes: d'intégrer les nouvelles valeurs, de restructurer son moi et par le fait même d'acquérir une nouvelle personnalité et de développer le processus d'auto-évaluation.

La cotation est donc un système de privilèges et de privations qui permet aux jeunes de réaliser les objectifs de sa rééducation. C'est un moyen d'action utilisé par les éducateurs de Boscoville pour amener le jeune à changer son comportement. En termes behavioristes, la cotation représente véritablement un système de renforcement, c'est un effort systématique pour influencer le comportement. Dans cette optique, il nous semble important d'évaluer le rôle de l'éducateur au niveau de l'utilisation de la cotation.

Compétence

C'est la caractéristique de l'éducateur qui connaît bien l'activité qu'il dirige et les méthodes didactiques nécessaires pour former les garçons dans cette activité.

Un des objectifs de la rééducation est de permettre au jeune d'acquérir l'estime de soi et le sentiment de compétence. Pour ce faire, l'éducateur doit d'abord se présenter lui-même comme une personne compétente, il doit donc présenter des activités organisées et planifiées qui permettent aux jeunes d'acquérir un certain bagage de connaissances. Ces connaissances doivent également être transmises de manière à favoriser la compréhension et l'assimilation du jeune. La dimension compétence implique tout le processus d'identification utilisé par l'éducateur pour changer le jeune. Nous l'avons souligné dans le premier chapitre, l'éducateur est un modèle, il doit représenter pour le jeune une personnalité saine et compétente, c'est-à-dire capable de s'épanouir en réalisant des défis avec satisfaction et efficacité. En somme selon Gendreau (1966) l'éducateur prêche par l'exemple, il démontre concrètement ce qui est la compétence et invite le jeune à se réaliser à travers la production et l'efficacité.

"C'est grâce aux qualités du rééducateur que deviendront thérapeutiques les activités" (Gendreau, 1966, p. 52).

L'éducateur par son sens de l'organisation et par sa compétence planifie des activités susceptibles de présenter des défis aptes à palier aux déficiences psychologiques du jeune.

Cadre spatio-temporel

C'est le fait de l'éducateur qui organise son activité de telle sorte que les garçons occupent un espace bien défini pendant leur activité et que le temps consacré à l'activité soit bien utilisé.

Cette dimension découle des écrits de Jeannine Guindon (1969) qui, inspirée des travaux de Piaget et Erikson, sur le développement de l'enfant, considère qu'une des fonctions de l'éducateur est de faire respecter par le jeune délinquant a de la difficulté à situer son action dans le temps et l'espace. L'éducateur utilise principalement les activités pour amener le jeune à organiser son action en fonction du temps et du matérieur disponible.

Méthode:

C'est le fait de l'éducateur qui transmet une méthode de travail dans le cadre des activités.

Cette échelle fait référence à la responsabilité de l'éducateur au niveau du développement cognitif (Guindon 1969). Le jeune doit apprendre à travers le processus de rééducation à développer son potentiel cognitif. Pour ce faire, il est nécessaire que l'éducateur ait d'abord lui-même une méthode de travail et dans un deuxième temps qu'il favorise chez le jeune une méthode qui lui permet d'être productif et efficace.

Groupe et milieu de vie

Action sur le groupe

Désigne l'action de l'éducateur qui contribue à créer des relations harmonieuses parmi les garçons du quartier. Il aide les garçons à s'intégrer au groupe, il apaise les conflits et il incite les jeunes à devenir plus solidaires de leurs camarades.

Le lien qui s'établit entre le jeune et son groupe est un élément essentiel de la rééducation. Ce lien se manifeste par l'intégration du jeune au groupe, par sa participation aux tâches et responsabilités du groupe et

par le respect des normes du groupe. La participation du jeune au groupe lui permet de s'exprimer de façon non délinquante, de s'identifier aux éducateurs et d'intérioriser les valeurs du milieu (Guindon 1969).

L'éducateur a une responsabilité fondamentale au niveau du groupe. Par le biais des rencontres et des activités de groupe, il stimule le jeune à s'intégrer et l'invite à respecter les normes et les valeurs du groupe.

Autorité

Désigne l'éducateur qui est obéi par les garçons et qui garde le contrôle de la situation pendant les routines et les transitions.

Le processus de rééducation implique nécessairement un certain contrôle. Guindon (1969) emploie l'expression "ferme soutien" pour signifier la fonction d'autorité que doit jouer l'éducateur. Cusson (1974) affirme que l'éducateur doit utiliser son influence et son autorité pour maintenir un minimum d'ordre et pour empêcher l'agir délinquant.

L'autorité est une fonction implicite de l'éducateur, ce dernier doit cependant l'utiliser avec intelligence et discernement.

Rencontres de groupe:

Le fait de diriger et de participer de façon valable aux rencontres de groupe.

Comme nous l'avons déjà souligné, la vie en groupe est un élément important de la rééducation à Boscoville. En plus de favoriser la création de lien entre les différents membres du groupe, l'éducateur doit également savoir organiser et diriger le groupe. Au niveau des rencontres de groupe, l'éducateur joue un rôle important comme participant et comme animateur.

Gendreau (1966) indique que l'éducateur doit maintenir la cohésion affective de son groupe. Le groupe est, véritablement, le milieu de vie du jeune, l'éducateur doit favoriser les échanges, la communication et la résolution des conflits inhérents à toute vie en groupe. C'est précisément par l'intermédiaire du groupe que le jeune apprend à se développer et à vivre en fonction de ses besoins et des besoins des autres. Par l'intermédiaire des rencontres de groupe, l'éducateur favorise l'intégration du jeune dans les structures sociales en lui apprenant à vivre en contact avec les autres.

Animation des temps libres:

C'est le fait d'organiser des activités spéciales pendant les soirées ou les fins de semaine et d'intégrer ces activités à la rééducation.

Le cadre théorique de la psycho-éducation indique que l'éducateur, par le biais de l'action réelle, doit favoriser la prise de contact du jeune, de ses problèmes et des solutions à apporter (Guindon 1969). L'éducateur doit utiliser les temps libres pour organiser des activités qui créent des situations propices à la rééducation.

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'éducateur, pour reconstruire l'identité personnelle du jeune, doit utiliser tous les instants et les moments stratégiques du vécu du jeune pour poser des interventions rééducatives. Les temps libres constituent des moments importants pour permettre à l'éducateur de prendre davantage contact avec la réalité du jeune et de créer des situations thérapeutiques. Encore ici, l'éducateur travaille avec le quotidien, il utilise le temps et le moment présent pour connaître

le jeune et organiser des activités susceptibles de favoriser son épanouissement.

Responsabilités

Le fait de confier des responsabilités aux jeunes qui peuvent les assumer et de les aider dans l'exercice de ces responsabilités.

Selon la théorie de la psycho-éducation un des objectifs de la rééducation est de favoriser l'autonomie du jeune. L'autonomie s'acquiert par la prise en charge du jeune par lui-même et par sa capacité de prendre et d'assumer des responsabilités. L'éducateur doit donc favoriser chez le jeune l'apprentissage aux responsabilités. Pour ce faire l'éducateur procède progressivement et tient compte des possibilités réelles du jeune.

A l'intérieur de la vie de groupe, l'éducateur planifie des structures qui permettent au jeune d'occuper des postes auxquels sont liées des responsabilités précises. Le groupe constitue, pour le jeune, un milieu propice à l'exercice de sa prise en charge et de sa capacité de prendre des responsabilités.

Besoins vitaux

C'est le fait d'organiser de façon adéquate les moments des repas, du coucher, etc... et d'utiliser ces moments dans une perspective de rééducation.

Gendreau (1966) considère que l'éducateur doit répondre aux besoins fondamentaux du jeune; de plus, il considère que l'éducateur doit utiliser l'événement quotidien pour transformer la perception que le jeune a de la réalité.

Ces deux éléments de la rééducation se retrouvent dans la dimension "besoins vitaux". L'éducateur doit d'une part assurer un maximum d'organisation pour satisfaire les besoins vitaux des jeunes, d'autre part il doit profiter de ces moments pour établir des contacts avec le jeune et travailler à sa transformation.

Ponctualité

C'est le fait de se présenter à l'heure aux présences requises.

Travail en équipe

C'est le fait pour un éducateur de participer à un véritable travail d'équipe avec les autres éducateurs. L'éducateur tout en maintenant un certain degré d'autonomie s'implique dans son équipe et contribue à son progrès.

Cette dimension mesure davantage les relations de l'éducateur avec les membres de son équipe. Selon Gendreau (1966), l'équipe d'éducateurs doit se soutenir mutuellement, on doit y trouver un esprit d'échange de coopération et d'entr'aide. Pour Gendreau l'équipe est également un modèle et un cadre de référence pour le jeune.

L'ensemble de l' équipe constitue un témoignage qui permet au jeune de croire au travail d'équipe et à la vie sociale. De plus Gendreau indique que c'est à travers la vie d'équipe et la vie institutionnelle quotidienne que l'éducateur acquiert son identité professionnelle. Cette identité constitue, pour le jeune, un modèle qui inspire son cheminement et son développement.

Le travail de rééducation est véritablement un travail d'ensemble, il nous semble donc important de mesurer le travail de l'éducateur en équipe.

C. Contruction du questionnaire

Après l'élaboration théorique, cet instrument a été soumis à une première évaluation. Quelques éducateurs, coordonnateurs, séniors et juniors se sont prononcés sur la qualité de l'instrument. L'évaluation porte sur les points suivants:

1) Rédaction des énoncés: les éducateurs évaluent la clarté et la précision des termes qui constituent l'énoncé;
2) Pertinence de l'énoncé par rapport au travail de l'éducateur;
3) Possibilité réelle d'évaluer le contenu de l'énoncé;

Cette première évaluation a permis d'ajouter, de retrancher et de reformuler des énoncés.

Après avoir défini, précisé et clarifié une série d'énoncés, l'équipe soumet l'instrument à la critique de sept juges[1]. Ces juges sont recrutés parmi des éducateurs, des administrateurs d'institution et des psychologues. Les juges répondent à un questionnaire qui évalue chaque énoncé selon quatre critères:

1) Observabilité: ce critère permet de vérifier si le comportement décrit par l'énoncé est identifiable et mesurable.
2) Variabilité: ce critère détermine si le comportement décrit par l'énoncé varie d'un éducateur à l'autre.

---

[1]. Nous tenons à les remercier particulièrement pour leur précieuse collaboration.

3) Pertinence: ce critère évalue la perspicacité de l'énoncé. On se demande si l'énoncé traduit véritablement un trait ou un comportement propre au travail ou à la personnalité de l'éducateur.

4) Formulation: Ce critère mesure la clarté de l'énoncé. On se demande si l'énoncé peut être compris facilement et s'il ne prête pas à confusion ou à double sens.

L'analyse des réponses des juges à ce questionnaire permet d'établir la rédaction finale des énoncés. L'instrument compte maintenant cent quarante énoncés répartis en vingt-six dimensions (Voir questionnaire complet en annexe).

D. Pré-expérimentation

1. Procédure:

En mai 1974, l'instrument est soumis à une pré-expérimentation. Robert Ménard rencontre séparément chaque équipe d'éducateurs de Boscoville. Il distribue le questionnaire et les éducateurs répondent sur place. Il demande également au coordonnateur, au sénior et au junior d'évaluer à l'aide du questionnaire chaque membre de l'équipe. En tout, trente éducateurs ont été évalués.

2. Analyse:

Après la cueillette des données, Robert Ménard analyse la performance de l'instrument. Il étudie les énoncés en fonction de deux critères, la distribution de fréquence et la variabilité entre les évaluateurs. Chaque énoncé offrait une possibilité de quatre réponses:

1) généralement non

2) plutôt non

3) plutôt oui

4) généralement oui

Les résultats démontrent que la plupart des éducateurs de Boscoville s'évaluent dans les deux catégories: plutôt oui, généralement oui. Cette situation invite l'équipe à réexaminer la formulation de certains énoncés. Robert Ménard suggère de modifier l'échelle de réponse, plutôt que d'avoir quatre degrés de réponse pour chaque énoncé, il suggère l'utilisation d'un continuum qui varie de un à sept. Le rationnel de ce changement est que le continuum de un à sept permet de nuancer davantage les réponses. Cette suggestion est acceptée par l'équipe.

De plus, on décide de changer le sens de la formulation de certains énoncés. Pour quelques énoncés on utilise maintenant la négation. On décide également d'inverser la rédaction de certaines échelles. Ces mesures sont prises pour éviter que les sujets répondent aux questions sans vraiment porter attention.

E. Analyse statistique de l'instrument

1. Expérimentation

En mai 1975, nous demandons aux éducateurs de Boscoville de répondre aux questionnaires "intervention des éducateurs". Comme pour l'année précédente nous rencontrons les éducateurs par équipe et nous leur demandons de remplir le questionnaire sur place. Les coordonnateurs et les éducateurs séniors et juniors ont trois semaines pour évaluer chaque éducateur membre de l'équipe. Après la cueillette des données, la population s'identifie comme

suit: nous avons d'abord divisé la population des éducateurs de Boscoville en deux groupes: les éducateurs de Banlieues et les éducateurs de quartiers. Cette distinction est nécessaire parce que le travail de l'éducateur de Banlieue diffère sensiblement du travail de l'éducateur de quartier. Par la suite, nous distinguons l'auto-évaluation et les évaluateurs. Ces réaménagements donnent la distribution de population suivante:

Banlieues		Quartiers	
Auto-évaluation	N = 14	Auto-évaluation	N = 30
Contre-évaluation	N = 37	Contre-évaluation	N = 73

Pour procéder à l'analyse d'item, nous avons choisi la population des éducateurs de quartiers qui se sont auto-évalués.

2. Analyse d'item:

Après avoir travaillé sur la conceptualisation des énoncés, après avoir vérifié la pertinence, la formulation et l'observabilité des énoncés de l'instrument, nous avons, dans une dernière étape, effectué une analyse d'item qui permet de statuer sur la consistance interne de l'instrument.

L'analyse d'item est une technique statistique qui permet de vérifier l'homogénéité d'un instrument de mesure. Cette analyse fournit les statistiques suivantes:

- corrélation de l'item avec l'échelle;
- corrélation de l'item avec les items de l'échelle;
- distribution de fréquence;

Nous définissons l'homogénéité d'un instrument comme étant une mesure d'association entre les différents énoncés du questionnaire. L'homogénéité permet de préciser la relation qui existe entre les différents énoncés.

Lorsque la distribution d'un énoncé était éxagérément disproportionnée, l'énoncé était éliminé. Dans le contexte de notre recherche les fréquences ont tendance à se situer dans la partie supérieure de la distribution. Ceci s'explique en partie par le fait que les éducateurs de Boscoville ont tous reçu une formation théorique et pratique spécialisée. De même les rapports de recherche déjà produits sur Boscoville indiquent que le milieu est passablement stable et homogène. (Ménard, R., 1974 - 1976.)

Les corrélations des énoncés d'une même dimension entre eux doivent être d'au moins .15. Les corrélations inter-items d'une même dimension supérieure à .60 sont susceptibles d'être éliminées.

D'une façon générale les corrélations item/échelle se présentent comme étant élevées. Nous avons tenu compte de cette corrélation en association avec les corrélations item/item, une corrélation item/échelle élevée associée à plusieurs corrélations item/item supérieurs à .60 nous permet d'éliminer l'énoncé. Nous avons également utilisé comme valeur minimum de la corrélation item/échelle .30. Une corrélation inférieure à .30 entraîne l'élimination de l'énoncé.

Nous avons examiné chaque énoncé en fonction des critères énumérés ci-haut. La décision de conserver ou d'éliminer un énoncé était parfois difficile à prendre. Pour certains énoncés la distribution de fréquence était excellente mais les corrélations inter-items faibles. Dans de telles situations nous nous sommes fiés davantage à la distribution de fréquence. Nous considérons qu'un énoncé qui discrimine peu n'a pas beaucoup de signification.

D'une façon générale nous nous sommes fiés à l'ensemble des critères pour effectuer l'analyse. L'analyse d'item a permis d'éliminer vingt neuf énoncés. Certains énoncés étaient nettement redondants tandis que d'autres étaient sans relation avec l'échelle. Après l'analyse d'item, nous avons un instrument qui comprend III énoncés répartis en 26 dimensions.

3. Présentation des résultats

Echelle "connaissance" (tableau 1)

Cette échelle contient onze énoncés. La majorité des énoncés présentent des corrélations satisfaisantes, sauf les énoncés 3, 4 et 6. Ces énoncés ont été éliminés parce que le "p" indique un certain déséquilibre dans la distribution de fréquence, de plus les corrélations item/échelle indiquent une synonymie très forte entre les trois items et l'échelle.

Au niveau des corrélations entre les items, on constate que l'énoncé numéro 3 est trop fortement relié aux énoncés 1, 2, 4, les corrélations étant supérieures à .60. L'énoncé numéro 4 est trop fortement relié aux énoncés 1 et 2 et l'énoncé numéro 6 est trop fortement relié à l'énoncé 9.

Finalement les énoncés 8 et 10 ont été éliminés parce que l'énoncé 8 est trop faiblement relié à l'énoncé 5 et l'énoncé 10 est trop faiblement relié aux énoncés 1, 2, 5.

Maintenant que nous avons éliminé les énoncés discordants l'échelle "connaissance contient maintenant les énoncés 1, 2, 5, 7, 9, 11.

Echelle "relation" (tableau 2)

L'énoncé numéro 16 a été retranché en raison de sa distribution de

Tableau 1

Connaissance

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Il connaît très bien ce qui intéresse chacun des garçons du groupe.	.600	.848	1.00										
2. Il connaît les difficultés de chacun des garçons.	.767	.955	.68	1.00									
3. Il connaît mal le potentiel, les ressources, les capacités de chacun des garçons du groupe.	.700	1.081	.80	.67	1.00								
4. Il est attentif à l'évolution des garçons. Il sait où se situe chacun d'eux dans le processus de rééducation.	.767	1.050	.51	.63	.67	1.00							
5. Il tient compte de l'ensemble des éléments qui peuvent influencer le jeune dans ses contacts avec les autres.	.567	.719	.38	.31	.46	.47	1.00						
6. Il est sensible à l'effet de son action sur les garçons et il corrige son action en conséquence.	.767	.955	.35	.44	.50	.44	.31	1.00					
7. Il examine lucidement les résultats de ses interventions sur les garçons.	.567	.939	.38	.47	.60	.47	.46	.63	1.00				
8. Il apporte des faits significatifs sur les individus dans le cahier synthèse d'activités.	.600	.649	.17	.19	.36	.35	-.03	.35	.38	1.00			
9. Il donne à l'intérieur de son rapport, en vue d'une étude de cas, une image fidèle de ce que le jeune vit quotidiennement	.633	.862	.37	.40	.56	.40	.45	.40	.45	.37	1.00		
10. Il remplit toutes les sections du cahier de présence sur les individus.	.667	.566	.14	.11	.15	.28	.10	.28	.24	.29	.20	1.00	
11. Il apporte des faits significatifs dans la rédaction du cahier de présence sur les individus.	.700	.859	.21	.33	.37	.50	.31	.50	.46	.36	.41	.46	1.00

P= proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 2

R e l a t i o n

Enoncés	P	Corrélation Item/Item	Corrélation - Item/item									
			12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
12. Il a une relation personnelle de qualité avec la plupart des garçons	.533	1.064	1.00									
13. Il s'entend mal avec les garçons	.733	.515	.19	1.00								
14. Il est profondément engagé dans sa relation avec la plupart des garçons	.467	.772	.47	.11	1.00							
15. Il manifeste un certain plaisir	.767	1.036	.59	.38	.36	1.00						
16. Les garçons ont du respect pour lui	.800	.642	.37	.08	.30	.32	1.00					
17 Il éprouve de la difficulté à parler franchement et sereinement aux garçons de choses désagréables	.567	1.022	.80	.39	.55	.63	.24	1.00				
18. Les garçons vont le retrouver spontanément pour jaser	.500	1.034	.80	.15	.40	.55	.33	.61	1.00			
19. Avec l'éducateur les garçons expriment leurs sentiments ouvertement	.400	.821	.63	.18	.19	.45	.24	.44	.08	1.00		
20. Les garçons aiment blaguer avec lui	.467	.865	.34	-.04	.33	.36	.13	.41	.40	.19	1.00	
21. Il est plus ou moins aimé des garçons	.767	.829	.43	.20	.36	.44	.12	.31	.55	.29	.36	1.00

P = Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

fréquence qui indique que 80% des individus se trouvant dans la même catégorie. De plus, l'énoncé est trop faiblement relié aux énoncés 13, 20 et 21.

L'échelle "relation" compte maintenant 9 énoncés.

Echelle incitation (tableau 3)

L'échelle incitation compte 7 énoncés, l'analyse d'item indique que l'énoncé 23 doit être éliminé parce que la corrélation de l'item avec l'ensemble de l'échelle est beaucoup trop forte (corrélation = 1.032) et que les corrélations avec les énoncés 1, 3 et 28 sont également beaucoup trop fortes. En somme l'énoncé numéro 23 semble traduire la même réalité que les autres énoncés. En définitive l'énoncé ne discrimine pas suffisamment.

L'échelle "incitation" compte maintenant les énoncés: 22, 24, 25, 26, 27, 28.

Echelle individualisation (tableau 4)

On pourrait reprocher à cette échelle des corrélations item/échelle un peu élevées. Toutefois pour chaque énoncé les corrélations item/item respectent les critères de sélection, c'est-à-dire que toutes les corrélations varient entre .15 et .60. De plus, les distributions de fréquences, compte tenu des résultats élevés fournis par les éducateurs, sont généralement équilibrées.

L'échelle individualisation compte les énoncés 29 à 33 inclusivement.

Echelle aide (tableau 5)

L'échelle "aide" comprend 9 énoncés, l'analyse d'item révèle qu'il apparaît pertinent, en raison de la conjoncture de trois facteurs, d'éliminer

Tableau 3

I N C I T A T I O N

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item						
			22	23	24	25	26	27	28
22. Il réussit à amener les garçons à changer et à poursuivre les buts de la rééducation.	.467	.958	1.00						
23. Il donne aux garçons le goût de s'améliorer, de se dépasser.	.533	1.032	.74	1.00					
24. Il persuade les garçons qu'ils peuvent réaliser les buts qui sont proposés.	.667	.996	.52	.76	1.00				
25. Il manifeste des doutes dans la capacité des garçons d'évoluer.	.667	.701	.24	.19	.25	1.00			
26. Il utilise la relation qu'il a établie avec le jeune pour lui faire poursuivre les objectifs rééducatifs.	.667	.848	.38	.33	.40	.40	1.00		
27. Il tient peu compte des buts rééducatifs poursuivis par les garçons.	.800	1.025	47	.53	.53	.53	.35	1.00	
28. Il aide le jeune à faire le lien entre son comportement.	.600	1.034	.63	.74	.58	.29	.58	.44	1.00

P: proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7

Tableau 4

INDIVIDUALISATION

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item				
			29	30	31	32	33
29. Il propose à chacun des garçons des objectifs appropriés à son niveau d'évolution	.700	.897	1.00				
30. Son niveau d'exigence est adapté aux capacités des garçons (ni trop exigeant, ni trop facile).	.667	.976	.46	1.00			
31. Il propose des buts rééducatifs qui tiennent compte de la capacité des jeunes à résoudre leurs problèmes.	.600	.996	.36	.58	1.00		
32. Il propose au jeune des objectifs qui correspondent aux intérêts et aux aspirations de celui-ci.	.700	1.005	.52	.46	.50	1.00	
33. En comité, il suggère des défis rééducatifs qui correspondent bien aux garçons concernés.	.633	.859	.26	.34	.51	.41	1.00

P = proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7

Tableau 5

A I D E

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item								
			34	35	36	37	38	39	40	41	42
34. Ses conseils ont une influence bénéfique sur les garçons.	.467	.781	1.00								
35. Il aide les garçons à se comprendre eux-mêmes	.533	.972	.74	1.00							
36. Le support qu'il apporte aux garçons est opportun.	.700	1.053	.47	.70	1.00						
37. Le support qu'il apporte aux garçons donne les résultats escomptés.	.533	.777	.47	.46	.41	1.00					
38. L'aide et le support qu'il apporte au jeune sont adaptés à son niveau d'évolution.	.733	.859	.26	.34	.43	.49	1.00				
39. Quand un garçon a besoin d'aide, il le perçoit difficilement.	.700	.607	.03	.26	.37	.12	.10.	1.00			
40. Quand un garçon ne s'améliore pas assez, il s'impatiente et se décourage.	.600	.796	.22	.33	.36	.19	.58	.21	1.00		
41. En comité, il suggère des stratégies d'interventions adaptées aux garçons.	.600	.968	.35	.46	.65	.46	.43	.36	.44	1.00	
42. Il sait adapter à la vie quotidienne les stratégies d'interventions élaborées en comité.	.700	1.053	.32	.55	.68	.26	.43	.52	.65	.65	1.00

P = Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

l'énoncé 36. Les trois facteurs sont: le "p" indique une distribution de fréquence déséquilibrée, 70% des répondants se classent dans la même catégorie; la corrélation item/échelle est beaucoup trop élevée (corrélation = 1.053), et finalement les corrélations de l'énoncé 36 avec les énoncés 35, 41, 42 sont trop élevées. Ces résultats permettent d'éliminer l'énoncé 36.

L'échelle "aide" compte maintenant 8 énoncés soient: 34, 35, 37, 38, 39, 39, 40, 41, 42.

Echelle valorisation (tableau 6)

Cette échelle présente un point faible: la corrélation entre l'énoncé numéro 44 et 45 est inférieue à .01.

Par ailleurs, nous constatons que l'homogénéité de l'échelle est respectée: les corrélations item/échelle sont élevées et les corrélations de l'item 43 avec 44 et 45 sont excellentes.

Devant cette situation nous choisissons de conserver les trois énoncés pour constituer l'échelle valorisation. L'échelle "valorisation" compte les énoncés 43, 44 et 45.

Echelle justice (tableau 7)

Cette échelle nous semble bien équilibrée. En tenant compte des résultats généralement élevés que nous avons obtenus, les distributions de fréquence présentent une répartition des sujets à peu près équitable (.533, .567). Nous éliminons l'énoncé 49 en raison de ses faibles corrélations avec les énoncés 46 et 47.

Tableau 6

VALORISATION

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item		
			43	44	45
43. Quand c'est approprié, il approuve la conduite des jeunes et souligne leurs succès	.767	1.170	1.00		
44. Quand un garçon agit bien ou réussit, il le félicite et l'encourage	.733	.904	.38	1.00	
45. Il veille à ce que les garçons retirent une certaine valorisation de ce qu'ils font.	.867	.951	.48	-.01	1.00

P: proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 7

JUSTICE

Enoncés	P	Corrélation Item/ Echelle	Corrélation - Item/item					
			46	47	48	49	50	51
46. Il donne des conséquences (sanctions) à bon escient et avec discernement.	.633	.626	1.00					
47. Il désapprouve la conduite des garçons à bon escient.	.600	.763	.37	1.00				
48. Il a tendance à réagir de façon arbitraire face aux comportements des jeunes.	.533	.872	.26	.19	1.00			
49. Il a tendance à sanctionner trop sévèrement la conduite des garçons.	.533	.747	-.02	.05	.46	1.00		
50. Il sanctionne les provocations ou la résistance des garçons avec modération et justice .	.567	1.026	.31	.52	.40	.40	1.00	
51. Quand un garçon agit mal ou commet une erreur, il perd patience ou se décourage.	.700	1.053	.11	.36	.55	.55	.75	1.00

P: proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

L'échelle compte maintenant 5 énoncés.

Echelle négligence (tableau 8)

Cette échelle présente des distributions de fréquence élevée. Nous éliminons l'énoncé 54 parce qu'il est trop faiblement relié à l'énoncé 52 et il est inversement relié à l'énoncé 53. Cette échelle compte maintenant les énoncés 52 et 53.

Echelle autonomie (tableau 9)

Les énoncés 57 et 62 sont éliminés en raison de leurs faibles corrélations avec certains items. L'énoncé 57 est trop faiblement relié aux énoncés 59, 60 et 62. L'énoncé 62 est trop faiblement relié aux énoncés 56, 57, 58, 59, 61. Toutes ces corrélations sont égales ou inférieures à .15. Nous soulignons que l'échelle "autonomie" présente un indice d'homogénéité très acceptable. L'échelle "autonomie" contient maintenant 7 énoncés.

Echelle préparation (tableau 10

L'échelle préparation est bien équilibrée, on élimine simplement l'énoncé 68 parce qu'il est trop faiblement relié aux autres énoncés. L'échelle "préparation" comprend l'énoncé 64 à 67 inclusivement.

Echelle incitation (activités) (tableau 11)

L'échelle "incitation" présente six énoncés. L'analyse d'item indique que l'énoncé numéro 71 doit être éliminé en raison: premièrement de la distribution de fréquence qui est trop déséquilibrée, 86% des répondants se classent dans la même catégorie. Deuxièmement, la corrélation item/échelle est beaucoup trop élevée.

Tableau 8

NEGLIGENCE

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item		
			52	53	54
52. Il a tendance à fermer les yeux devant les garçons qui agissent mal ou qui commettent des erreurs.	.833	1.186	1.00		
53. Il tolère de la part des jeunes des conduites qui ne devraient pas être acceptées.	.800	.977	.45	1.00	
54. Face à la conduite des jeunes, il alterne entre la sévérité et l'indifférence.	.867	.635	.09	-.20	1.00

P: proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 9

Automobile

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item								
			55	56	57	58	59	60	61	62	63
55. Par son action, il encourage les garçons à être autonomes.	.500	.968	1.00								
56. Il fait confiance aux garçons qui entreprennent des projets personnels.	.567	.620	.34	1.00							
57. Quand c'est approprié, il laisse les garçons poursuivre d'eux-mêmes une démarche personnelle.	.733	.852	.60	.39	1.00						
58. Quand c'est approprié, il laisse les garçons définir eux-mêmes les buts rééducatifs qu'ils poursuivront.	.467	.893	.53	.28	.41	1.00					
59. Il laisse le moins possible les garçons décider eux-mêmes.	.433	.638	.20	.22	.07	.40	1.00				
60. Il évite d'intervenir quand un garçon peut résoudre seul les problèmes qu'il rencontre.	.467	.680	.40	-.13	.11	.33	.13	1.00			
61. Il incite les garçons à prendre des initiatives dans le quartier.	.500	.847	.47	.47	.45	.40	.20	.27	1.00		
62. Il est porté à suivre de près les garçons même si ceux-ci n'ont pas besoin de son intervention.	.167	.531	.27	.03	.07	-.06	.15	.48	.09	1.00	
63. Il tient compte des suggestions des garçons.	.567	1.049	.61	.19	.54	-.68	.49	.55	.47	.21	1.00

P = Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 10

PREPARATION

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item				
			64	65	66	67	68
64. Chaque heure et chaque partie de son activité sont préparées avant sa réalisation.	.533	.809	1.00				
65. Ses périodes d'activités sont préparées de telle sorte que les difficultés sont prévues d'avance.	.533	.866	.20	1.00			
66. Il veille à ce que la préparation de l'activité assure les conditions qui permettent l'activité.	.800	.955	.53	.53	1.00		
67. Il se trace, à chaque semaine, un mode de travail pour son activité.	.433	.783	.28	.28	.27	1.00	
68. Son cahier synthèse d'activité est bien tenu et à date.	.500	.454	.00	.13	-.17	.07	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7

Tableau 11

INCITATION (ACTIVITES)

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item					
			69	70	71	72	73	74
69. En la présentant, il fait prendre conscience aux garçons des buts de l'activité.	.733	1.011	1.00					
70. Dans l'activité, il pose l'objectif à atteindre en termes clairs et concrets.	.700	.755	.43	1.00				
71. Il motive les garçons à produire dans son activité.	.867	1.150	.65	.39	1.00			
72. Il intéresse, sensibilise les garçons à son activité.	.633	.858	.32	.26	.52	1.00		
73. Son activité suscite peu d'enthousiasme.	.600	.750	.28	.06	.28	.37	1.00	
74. Dans son activité, il exige des garçons un travail propre, ordonné, de qualité et complet.	.633	.858	.48	.26	.31	.28	.37	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

En définitive, après l'élimination de l'énoncé 71, l'échelle "incitation" compte maintenant les énoncés 69, 70, 72, 73, 74.

Echelle individualisation (activités) (tableau 12)

Cette échelle comprend six énoncés. L'examen des résultats de l'analyse d'item indique que les énoncés numéro 76 et 78 doivent être éliminés parce qu'ils présentent une synonymie trop grande. En effet au niveau conceptuel les deux énoncés traduisent sensiblement la même réalité. Au niveau statistique l'énoncé 76 présente une corrélation trop forte avec l'item 79 et l'énoncé 78 présente une corrélation trop forte avec l'item 80.

Pour ces raisons, nous illiminons les énoncés 76 et 78.

L'échelle "individualisation" comprend maintenant quatre énoncés, soient les énoncés 75, 77, 79 et 80.

Echelle contrôle des événements (tableau 13)

L'échelle 85 est éliminé de l'échelle parce qu'elle présente des corrélations généralement faibles avec les autres énoncés. De plus, la distribution de fréquence indique que 90% des individus ont répondu dans la même catégorie. L'échelle "contrôle des événements" compte maintenant les énoncés 81 à 84 inclusivement.

Echelle Aide (activités) (tableau 14)

Dans cette échelle l'énoncé 90 semble particulièrement redondant. La corrélation entre cet énoncé et l'ensemble des énoncés est de 1.238 ce qui indique une grande synonymie. De plus les corrélations item/item sont élevés. Pour ces raisons l'énoncé 90 est éliminé de l'échelle.

Tableau 12

INDIVIDUALISATION (ACTIVITES)

Enoncés	P	Corrélation Item/ Echelle	Corrélation - Item/item					
			75	76	77	78	79	80
75. Il tient compte des besoins de chaque garçon dans son activité.	.633	1.012	1.00					
76. Il élabore son activité en tenant compte des objectifs poursuivis par les individus et de l'étape où ils se situent.	.767	.896	.40	1.00				
77. Il présente à l'intérieur de l'activité des défis peu adaptés aux individus.	.800	.970	.48	.32	1.00			
78. Il respecte l'évolution de chacun des garçons dans la poursuite du but général de l'activité.	.767	1.105	.73	.25	.51	1.00		
79. Dans l'activité, il présente des défis ajustés aux capacités des individus (ni trop faciles, ni trop difficiles).	.600	.993	.51	.68	.44	.51	1.00	
80. Il parvient à l'aide de son activité à faire découvrir, développer et actualiser les possibilités des garçons.	.600	.951	.51	.35	.44	.68	.44	1.00

P: proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7

Tableau 13

CONTROLE DES EVENEMENTS

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item				
			81	82	83	84	85
81. Pendant l'activité, il s'adapte avec souplesse aux réactions des garçons.	.433	.807	1.00				
82. Dans son activité, il a de la difficulté à surmonter les moments de tensions et résoudre les conflits.	.567	.906	.36	1.00			
83. Lors de l'activité, il sait utiliser les événements dans une optique de rééducation.	.600	.919	.44	.38	1.00		
84. Il a des exigences stables et sereines face aux demandes d'explications, de déplacements, etc...	.567	.735	.09	.32	.25	1.00	
85. Il fait régner un climat d'ordre et de discipline pendant son activité.	.900	.666	.07	.16	.18	.16	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 14

AIDE (ACTIVITES)

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item				
			86	87	88	89	90
86. En activité, quand un garçon a besoin d'aide, il s'en aperçoit difficilement.	.733	.983	1.00				
87. En activité, ses conseils sont appropriés.	.833	.951	.34	1.00			
88. En activité, il apporte une aide opportune et efficace à ceux qui en ont besoin.	.800	1.159	.45	.45	1.00		
89. En activité, quand un garçon commet une erreur, il lui explique la nature de cette erreur et l'aide à se corriger.	.800	.846	.26	.00	.58	1.00	
90. En activité, il aide patiemment les garçons et persévère dans son action.	.800	1.238	.64	.67	.58	.38	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

L'échelle "aide" durant les activités compte maintenant 4 énoncés soient l'énoncé 86 à 84 inclusivement.

Echelle cotation (tableau 15)

Cette échelle présente deux énoncés faiblement reliés avec les trois autres. L'énoncé 93 est très faiblement relié aux énoncés 91, 92, 94, ces corrélations sont inférieures à .10.

L'énoncé 94 présente également des corrélations faibles avec les énoncés 91 et 94. Pour ces raisons nous éliminons les énoncés 93 et 94.

L'échelle "cotation" compte maintenant les énoncés 91, 92, 95.

Echelle compétence (tableau 16)

L'énoncé 97 ne semble pas mesurer directement la compétence, cet énoncé mesure davantage l'utilisation adéquate des méthodes didactiques. La différenciation conceptuelle de cet énoncé par rapport aux deux autres se traduit dans les corrélations item/item. L'énoncé 97 est peu relié aux énoncés 96 et 98. Pour cette raison, l'énoncé 97 est éliminé de l'échelle.

L'échelle compétence compte maintenant deux énoncés: 96 et 98.

Echelle Cadre spatio-temporel (tableau 17)

L'énoncé 100 présente une distribution de fréquences beaucoup trop élevée, 90% des répondants indiquent la même catégorie. De plus les corrélations item/item sont généralement faibles.

L'énoncé 101 présente une grande similitude conceptuelle avec l'énoncé 102. La corrélation item/item entre ces deux énoncés est de .50. De plus l'énoncé 101 est très fortement relié à l'ensemble de l'échelle.

Tableau 15

COTATION

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item				
			91	92	93	94	95
91. Il vérifie superficiellement le travail des garçons dans son activité.	.367	.711	1.00				
92. Les garçons contestent les cotations qu'il donne.	.667	.896	.24	1.00			
93. Il explique aux garçons la cotation qu'ils ont obtenue lors de l'activité.	.467	.468	-.02	-.05	1.00		
94. Il intégre la cotation de l'activité aux synthèses de semaine et aux stratégies de rééducation.	.467	.644	.12	.38	-.07	1.00	
95. Les cotations qu'il donne pour son activité correspondent bien à l'effort réel des jeunes.	.533	.878	.30	.47	.21	.07	1.00

P: Proportion des gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

TABLEAU 16

COMPETENCE

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item 96	97	98
96. Il connaît bien l'activité dont il a la responsabilité.	.733	.857	1.00		
97. Il utilise adéquatement les méthodes didactiques permettant l'éxécution effective de l'activité.	.767	.790	.02	1.00	
98. Il fait preuve de compétence dans l'activité qu'il dirige.	.600	.953	.28	.19	1.00

P: Proportion des gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 17

CADRE SPATIO-TEMPOREL

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item			
			99	100	101	102
99. Dans son activité, il veille à ce que chaque garçon ait un endroit de travail qui lui soit propre.	.933	1.246	1.00			
100. L'espace du local où s'effectue l'activité est utilisé de la meilleure façon possible.	.900	.379	-.09	1.00		
101. Il veille à ce que son activité ait lieu durant la période allouée (commence à temps, finit à temps).	.767	1.040	.48	-.18	1.00	
102. Il organise son activité de telle sorte que le temps consacré au début, au temps fort et à la fin soit bien réparti.	.700	1.077	.41	02	.50	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

En fonction de ces critères, nous éliminons les énoncés 100 et 101. L'échelle cadre spatio-temporel compte maintenant 2 énoncés, soient les énoncés 99 et 102.

Echelle méthode (tableau 18)

Cette échelle pose un problème particulier, les corrélations item/item indiquent qu'il y a peu de similitude entre les énoncés. Les corrélations de .05, .13 et .15 indiquent que les énoncés ont peu de relation les uns avec les autres.

En second lieu pour les énoncés 104 et 105 les distributions de fréquences indiquent un pourcentage de plus de 80% dans la même catégorie de réponse.

La présence de corrélations faibles et le déséquilibre des distributions de fréquences nous invitent à éliminer les énoncés 104 et 105.

La dimension "méthode" se mesure maintenant uniquement par l'énoncé 103.

Echelle "action sur le groupe" (tableau 19)

Pour cette échelle les distributions de fréquences sont généralement équilibrées sauf pour les énoncés 108 et 111. L'énoncé 108 est également trop fortement relié aux énoncés 106, 109, 110. Ces fortes corrélations indiquent une synonymie partielle.

L'énoncé 111 présente aussi des corrélations trop fortes avec les autres énoncés.

Tableau 18

METHODE

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item		
			103	104	105
103. Il inculque aux garçons une méthode de travail dans le cadre de l'activité.	.733	1.002	1.00		
104. Il présente une séquence logique d'exécution dans son activité.	.900	.669	.05	1.00	
105. Il utilise adéquatement le matériel dont il dispose pour son activité et veille à sa bonne conservation.	.833	.848	.13	-.15	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 19

ACTION SUR LE GROUPE

Enoncés	P	Corrélation Item/ Echelle	Corrélation - Item/item					
			106	107	108	109	110	111
106. Il fait participer tous les garçons à la vie de groupe.	.533	1.112	1.00					
107. Il aide ceux qui sont à l'écart ou rejetés à s'intégrer au groupe.	.567	.812	.53	1.00				
108. Il encourage les jeunes à améliorer leurs relations avec les autres garçons du groupe.	.733	1.063	.64	.39	1.00			
109. Il motive les garçons à s'entraider.	.633	1.177	.81	.45	.79	1.00		
110. Il joue un rôle de conciliateur à l'occasion de conflits entre les garçons du groupe.	.567	1.054	.67	.46	.69	.87	1.00	
111. Il favorise la bonne entente au sein du groupe.	.733	.918	.49	.39	.49	.64	.54	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Pour ces raisons, les énoncés 108 et 111 sont éliminés de l'échelle.

L'échelle "action sur le groupe" compte maintenant les énoncés 106, 107, 109 et 110.

Echelle autorité (tableau 20)

L'échelle "autorité" se caractérise par la présence de deux énoncés qui présentent des corrélations extrêmes. L'énoncé 117 présente une bonne distribution de fréquence. Toutefois la corrélation avec l'ensemble de l'échelle est faible et les corrélations item/item sont également très faibles. De plus, au niveau du contenu l'énoncé ne mesure pas le même concept que le restant de l'échelle. Ces raisons nous permettent d'éliminer l'énoncé 117.

L'énoncé 118 contrairement au précédent présente une redondance par rapport aux autres énoncés. La corrélation item/échelle est très élevée et les corrélations item/item sont également élevées, sauf évidemment avec l'énoncé 117.

La synonymie partielle de l'énoncé 118 nous permet de l'éliminer.

L'échelle autorité compte maintenant les énoncés 112 à 116 inclusivement.

Echelle rencontre de groupe (tableau 21)

L'analyse statistique révèle que l'échelle "rencontre de groupe" est bien équilibrée. Les corrélations item/item indiquent qu'il existe un lien entre les différents énoncés sans pour autant qu'il y ait redondance. Les distributions de fréquences sont également bien équilibrées.

En somme l'échelle "rencontre de groupe" ne subit aucune modification.

Tableau 20

AUTORITE

Enoncés	P	Corrélation Item/Échelle	Corrélation - Item/item						
			112	113	114	115	116	117	118
112. Quand il dit aux garçons quoi faire, ils le font.	.733	.941	1.00						
113. Il a de la difficulté à faire respecter les réglements du quartier.	.800	.906	.45	1.00					
114. Il est écouté quand il s'adresse à l'ensemble du groupe.	.633	.743	.32	.14	1.00				
115. Il a de la difficulté à contrôler la situation dans ses présences lors des routines et des transitions.	.867	1.243	.65	.54	.31	1.00			
116. Quand il le faut, il sait être directif.	.800	.658	.08	.17	.14	.29	1.00		
117. Il s'emporte devant les provocations ou la résistance des garçons.	.500	.501	.00	.17	.07	.20	.17	1.00	
118. Il contrôle seul la situation lors de ses présences de soirées ou de fins de semaine.	.767	1.175	.74	.51	.56	.71	.32	.08	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7

Tableau 21

RENCONTRE DE GROUPE

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item		
			119	120	121
119. Il a de la difficulté à diriger les rencontres de groupe.	.333	.971	1.00		
120. Il suscite l'intérêt du groupe par ses interventions pendant les rencontres de groupe.	.600	.975	.43	1.00	
121. Il intervient de façon pertinente dans les rencontres de groupe.	.467	.918	.33	.35	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Echelle animation des temps libres (tableau 22)

L'énoncé 123 présente une distribution de fréquences déséquilibrées. 73% des sujets répondent dans la même catégorie. La corrélation item/échelle est trop forte (1.102) et les corrélations item/item indiquent une synonymie partielle (.53 et .56).

Pour ces raisons, l'énoncé 123 est éliminé de l'échelle.

L'échelle "animation des temps libres" compte maintenant les énoncés 122, 124, 125.

Les échelles responsabilités (tableau 23) et besoins vitaux (tableau 24).

Ces deux échelles demeurent identiques en raison des corrélations et des distributions de fréquences qui respectent les critères de l'analyse d'items que nous avons énumérés au début.

Echelle travail en équipe (tableau 25)

Malgré certaines fluctuations au niveau des corrélations item/item, certaines corrélations dépassent la norme que nous avons indiquée au début, nous avons décidé de conserver tous les énoncés de cette échelle.

Cette décision est motivée par le fait que les distributions de fréquences des énoncés sont excellentes, c'est-à-dire qu'elles respectent la dichotomie que nous avons effectuée. L'équilibre des distributions de fréquence nous semble être un indice valable pour affirmer que ces énoncés discriminent bien. Il nous a donc semblé important, malgré certaines corrélations élevées de conserver tous les énoncés de cette échelle.

Tableau 22

ANIMATION DES TEMPS LIBRES

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item			
			122	123	124	125
122. Il sait organiser les activités lors de ses présences des soirées ou de fin de semaine.	.667	.840	1.00			
123. Il suscite la participation aux activités pendant les temps libres.	.733	1.102	.37	1.00		
124. Pendant les soirées ou les fins de semaine, il entraîne les garçons dans les activités de groupe.	.433	.962	.48	.53	1.00	
125. Il intègre les activités spéciales aux stratégies de rééducation.	.467	.816	.09	.56	.26	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 23

RESPONSABILITES

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item/item		
			126	127	128
126. Il suit les garçons à qui il a confié des responsabilités et il les aide au moment opportun.	.633	.870	1.00		
127. Sa connaissance des sujets lui permet de leur donner les responsabilités qu'ils peuvent assumer.	.733	.997	.32	1.00	
128. Il hésite à donner des responsabilités véritables, même aux garçons qui peuvent les assumer.	.633	.870	.14	.32	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 24

BESOINS VITAUX

Enoncés	P	Corrélation Item/ Echelle	Corrélation - Item-item		
			129	130	131
129. Il néglige la propreté des garçons et des lieux dans son activité et dans le quartier.	.800	.892	1.00		
130. Il fait le maximum en vue d'une bonne organisation des besoins vitaux du groupe.	.700	.982	.22	1.00	
131. Il utilise adéquatement le secteur des besoins vitaux au niveau de la rééducation.	.433	.991	.27	.43	1.00

P: Proportion de gens qui répondent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

Tableau 25

Travail en équipe

Enoncés	P	Corrélation Item/Echelle	Corrélation - Item-item							
			132	133	134	135	136	137	138	139
132. Il amorce, propose des idées nouvelles, stimule l'équipe d'éducateurs.	.467	1.004	1.00							
133. Il demande des informations et des opinions aux membres de l'équipe d'éducateurs.	.767	.614	.20	1.00						
134. Il offre ses opinions personnelles, ses convictions intimes aux membres de l'équipe d'éducateurs.	.533	1.028	.74	.27	1.00					
135. Il donne des informations comme spécialiste d'une activité et/ou d'après son expérience de l'activité aux membres de l'équipe d'éducateurs.	.533	1.028	.61	.43	.60	1.00				
136. Il oriente, définit la position de l'équipe d'éducateurs par rapport aux buts de celle-ci.	.433	1.099	.67	.32	.82	.68	1.00			
137. Dans l'équipe d'éducateurs, il formule ou explicite par des exemples des suggestions d'alternatives.	.500	1.053	.67	.24	.67	.80	.74	1.00		
138. Il résume, coordonne les relations entre les idées et les suggestions ou l'activité des membres de l'équipe d'éducateurs.	.367	.951	.54	.26	.57	.43	.73	.48	1.00	
139. Il facilite la participation des autres, ouvre les communications dans l'équipe d'éducateurs.	.467	.950	.60	.20	.47	.61	.53	.67	.67	1.00

P = Proportion de gens qui réponcent 6 ou 7 sur le continuum de 1 à 7.

L'échelle "travail en équipe" compte les énoncés 132 à 139 inclusivement.

Nous soulignons que l'échelle "ponctualité" n'a pas fait l'objet d'une analyse statistique puisque cette échelle comprend seulement un énoncé.

Chapitre V

L'intervention des éducateurs à Boscoville

Introduction:

La première démarche entreprise, dans le cadre de cette étude, a été d'essayer de situer l'intervention des éducateurs sur un plan théorique. La deuxième étape de l'étude a été d'analyser l'homogénéité de l'instrument, "intervention des éducateurs".

Maintenant que l'instrument, en soi, s'avère statistiquement plus satisfaisant, nous présentons l'analyse des résultats obtenus par les éducateurs de Boscoville.

Pour bien situer la problématique de l'analyse, nous rappelons que l'objectif premier de l'instrument est d'abord et avant tout d'évaluer, ou de mesurer, l'efficacité des éducateurs en fonction d'un modèle théorique spécifique de rééducation. Nous rappelons également que cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche évaluative globale du centre de rééducation de Boscoville. La présente étude a pour objectif précis d'évaluer une des dimensions de la variable traitement soit le travail de l'éducateur à Boscoville.

Dans cette perspective d'évaluation et d'analyse, nous présentons en premier lieu le choix de l'échantillon que nous allons analyser. Par la suite, nous présentons le rendement des éducateurs en fonction des dimensions developpées dans l'instrument. Cette analyse est suivie d'une interprétation qui énoncent les principaux facteurs qui motivent le rendement des éducateurs.

En second lieu, après avoir analysé la performance des éducateurs au niveau de l'ensemble des quartiers, nous allons examiner les paramètres sus-

ceptibles de discriminer entre les différents groupes d'éducateurs. En d'autres termes, en fonction des résultats disponibles, nous allons analyser les facteurs capables d'enrichir notre information au niveau de la nature des résultats. Dans l'optique d'une recherche évaluative, il nous semble important d'isoler les paramètres qui permettent une compréhension plus réelle et exhaustive des interventions des éducateurs auprès des jeunes.

A Boscoville, il existe sept unités de rééducation. Deux unités, les Banlieues, correspondent spécifiquement à l'étape acclimatation et cinq unités prennent en charge le jeune après qu'il eut réussi son acclimatation. Comme premier axe d'analyse, nous allons établir, au niveau de l'intervention, une comparaison entre les éducateurs de Banlieues et les éducateurs de quartiers.

Les quartiers de rééducation constituent en soi des unités relativement autonomes. Chaque quartier comprend un groupe d'éducateurs qui travaille en collaboration avec le coordonnateur de l'unité. Le deuxième axe d'analyse correspond à l'examen des résultats des éducateurs en fonction des cinq quartiers de rééducation.

Le troisième axe d'analyse correspond à l'étude de l'influence de l'expérience en fonction du travail de l'éducateur.

Jusqu'à maintenant nous présentons des analyses qui reposent constamment sur l'évaluation des éducateurs par leurs confrères. En dernier lieu, il semble pertinent de présenter un parallèle entre l'évaluation fournie par les éducateurs et l'évaluation accordée par les clients. Nous considérons l'évaluation des éducateurs établie par les clients, comme un élément important de confrontation et d'information.

Finalement, la dernière étape de l'analyse consiste à identifier les éléments généraux qui se dégagent des analyses subséquentes et qui semblent caractériser le traitement à Boscoville.

A - Comparaison entre l'auto-évaluation et la contre-évaluation

Lorsqu'on examine les résultats des éducateurs obtenus à l'auto-évaluation et les résultats obtenus à la contre-évaluation faite par les confrères, pour mai 1975, on constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

Au niveau des moyennes par échelles on constate que les éducateurs se sont évalués légèrement plus forts que les évaluations données par les confrères. Cette différence n'est toutefois pas significative. Le test "U" de Mann-Whitney (de différence entre les moyennes) indique seulement sept échelles significatives à .05 sur 26 dimensions. (Voir tableau 26).

Ce test indique qu'il n'y a pas de différence généralisée entre l'auto-évaluation et l'évaluation faite par les confrères sauf pour sept dimensions. Pour les fins des analyses subséquentes nous retenons la population des évaluateurs, la preuve ayant été faite qu'il n'existe pas de différence généralisée entre l'auto-évaluation et les éducateurs. Deux raisons motivent le choix des évaluateurs comme population étudiée. Premièrement, l'auto-évaluation démontre une évaluation légèrement supérieure. Ce fait nous apparaît lié à la subjectivité inhérente à l'auto-évaluation, nous choisissons donc une évaluation indépendante de la subjectivité de l'éducateur évalué. Deuxièmement, la population des évaluateurs est plus nombreuse que celle de l'auto-évaluation. Plus les évaluations sont nombreuses, plus elles ont des chances de traduire plus fidèlement la réalité de l'éducateur.

Tableau 26

Moyennes et écarts-types pour l'ensemble des cinq quartiers selon l'auto-évaluation et selon la contre-évaluation

	Auto-évaluation		Evaluateurs		Test "U" de Mann-Whitney	
	M	E - T	M	E - T		
Connaissance	8.19	1.16	7.74	1.28	U = 873.	P = .106
Relation	7.75	1.25	7.44	1.39	U = 948	P = .285
Incitation	8.20	1.23	7.43	1.42	U = 743	P = .010
Individualisation	8.02	1.13	7.63	1.35	U = 800	P = .086
Aide	7.92	1.16	7.62	1.22	U = 949	P = .288
Valorisation	8.63	.934	8.31	1.25	U = 896	P = .145
Justice	7.98	1.001	7.83	1.03	U = 1016	P = .567
Négligence	1.66	.967	2.26	1.38	U = 813	P = .039
Autonomie	7.63	1.27	7.41	1.34	U = 963	P = .337
Préparation	8.80	1.25	7.53	1.28	U = 924	P = .212
Incitation	8.25	1.07	7.99	1.07	U = 942	P = .264
Individualisation	8.02	1.08	7.61	1.01	U = 825	P = .48
Rencontre de groupe	6.53	.877	6.44	.845	U = 1013	P = .548

Tableau 26 (suite)
Moyennes et écarts-types pour l'ensemble des cinq quartiers
selon l'auto-évaluation et selon la contre-évaluation

	Auto-évaluation		Evaluateurs		Test "U" de Mann-Whitney	
	M	E - T	M	E - T		
Aide (activité)	8.6	.99	8.1	1.167	U = 828	P = .051
Cotation	7.52	1.06	7.73	1.07	U = 934	P = .239
Compétence	8.14	1.48	7.94	1.77	U = 1066	P = .833
Cadre S.T.	8.88	1.21	8.59	1.22	U = 927	P = .214
Méthode	8.42	.945	7.59	1.59	U = 767	P = .012
Action groupe	7.88	1.45	7.41	1.53	U = 891	P = .131
Autorité	8.38	1.02	8.10	1.41	U = 1015	P = .562
Rencontre de groupe	7.07	2.015	6.88	1.84	U = 1018	P = .577
Animation	7.68	1.46	7.85	1.30	U = 1019	P = .578
Responsabilité	8.30	1.23	7.58	1 29	U = 697	P = .033
Besoins vitaux	7.95	1.18	8.01	1.15	U = 1085	P = .941
Ponctualité	9.42	1 22	8.78	1.76	U = 847	P = .041
Travail équipe	7.42	1.83	6.85	1.72	U = 885	P = .127
	8.05		7.72			

En ce qui concerne la deuxième évaluation (mai 1976) nous choisissons également la population des évaluateurs afin de permettre la comparaison avec la première évaluation.

B - Analyse descriptive des résultats de mai 75

1. Analyse des résultats moyens selon les dimensions

Au niveau de "l'action sur les individus", les éducateurs de Boscoville sont évalués par leurs confrères comme connaissant très bien leurs clients. L'instrument défini la connaissance comme étant l'éducateur qui connaît les problèmes, les capacités, l'évolution des garçons et qui se rend compte de l'effet de ses interventions sur les garçons. L'éducateur de Boscoville cote 7.74 sur une échelle de 10. Ces résultats sont tout à fait conformes avec la théorie psycho-éducative qui postule que l'éducateur doit connaître les besoins, les capacités et les déficiences du jeune.

La connaissance n'est pas un élément statique. Pour connaître le jeune, l'éducateur doit entrer en relation avec ce dernier. Le fait d'être engagé dans une relation personnelle de qualité avec les clients est aussi une dimension pour laquelle l'éducateur cote fort (voir tableau 26). Dans la pratique il semble que l'éducateur soit capable d'établir une relation personnelle de qualité avec les garçons. Cette forte évaluation indique l'importance que l'éducateur accorde à la relation. De plus, cette évaluation est conforme à la théorie psycho-éducative qui considère la relation comme la pierre angulaire du processus de rééducation.

En plus d'établir des relations positives avec les clients, les interventions des éducateurs se définissent par l'individualisation, l'incitation,

la valorisation, l'aide, le développement de l'autonomie, le respect de la justice et le développement du sens des responsabilités. Pour toutes ces dimentions, l'éducateur est évalué très fortement. Par cette évaluation élevée, les éducateurs indiquent que dans les faits, ils proposent aux garçons des objectifs qui tiennent compte de sa personnalité et de son évolution. Ils entraînent les jeunes à poursuivre les objectifs, ils assistent, supportent et dirigent les jeunes dans leurs efforts. Ils approuvent et encouragent les jeunes qui se conduisent bien. Ils réagissent aux jeunes qui se conduisent mal et imposent des sanctions. De plus, les éducateurs confient des responsabilités aux jeunes, ils favorisent l'initiative et l'autonomie chez les garçons.

En somme, d'après les données recueillies, l'éducateur de Boscoville concrétise par son travail les différentes dimensions qui constituent l'action sur l'individu.

Dans sa participation au niveau des activités, on constate également que l'éducateur de Boscoville offre une performance supérieure.

L'éducateur de Boscoville prépare et planifie les activités dont il est responsable; de plus cette préparation s'effectue en fonction des besoins, de l'évolution et des capacités des jeunes. Durant les activités, l'éducateur motive les garçons à poursuivre et à réaliser les buts de l'activité. L'aide durant les activités est aussi une dimension importante, il semble même que l'éducateur profite des moments d'activité pour accentuer son aide auprès des jeunes. L'activité est un médium qui permet à l'éducateur d'assister, d'encourager et de conseiller le jeune dans ses efforts de changement. Par

l'entremise des activités, l'éducateur travaille à améliorer les déficiences psychologiques du jeune. De plus, à travers les activités, l'éducateur tente d'inculquer au jeune une méthode de travail.

Le travail de l'éducateur à Boscoville se caractérise également par l'intérêt et le perfectionnement que l'éducateur accorde aux tâches d'organisation, de planification et de synthèse (rapports).

On accorde beaucoup d'importance à la préparation des activités, à l'organisation des moments des repas et du coucher, à l'animation des temps libres, au respect du cadre spatio-temporel et à l'application du système de cotation. Les éducateurs sont évalués fortement sur toutes ces dimensions.

Au niveau du groupe et du milieu de vie, l'éducateur contribue à créer des relations harmonieuses parmi les clients, il aide les garçons à s'intégrer au groupe, il apaise les conflits et incite les jeunes à devenir plus solidaire.

Tout en favorisant l'autonomie et la prise de responsabilité de la part des jeunes, l'éducateur conserve le contrôle de son équipe, il manifeste de l'autorité, il sait se faire obéir lorsque c'est nécessaire.

Les rencontres de groupe et le travail en équipe constituent également les dimensions importantes dans le travail des éducateurs.

A Boscoville, l'éducateur est évalué comme étant capable de participer et de diriger de façon valable les rencontres de groupe avec les clients. De même, il participe de façon active au travail d'équipe avec les autres éducateurs.

On note toutefois que l'évaluation de ces deux dimensions est plus faible que la plupart des autres dimensions. Si on met en parallèle les deux dimensions "individualisation" avec travail d'équipe et rencontre de groupe, on constate que l'individualisation est plus élevée par un point.

Deux hypothèses peuvent expliquer la légère différence entre les interventions de groupe et les interventions individuelles. D'une part, il semble que tous les éducateurs ne sont pas responsables régulièrement de l'organisation et de l'animation des rencontres de groupe. Certains éducateurs sont évalués plus faiblement en raison de l'irrégularité de leurs rencontres de groupe.

Par ailleurs, la légère différence indique peut être, qu'à Boscoville, on favorise davantage les interventions individuelles, du moins les éducateurs sont évalués plus fortement dans ce type de relation.

La dimension "contrôle des événements" présente également une évaluation plus faible par rapport aux autres dimensions. L'instrument définit le "contrôle des événements" comme étant la conduite de l'éducateur qui pendant les activités qu'il dirige, s'adapte aux événements et aux réactions des gars.

La théorie psycho-éducative indique que l'éducateur doit utiliser les événements de la vie quotidienne à des fins de rééducation. En pratique les éducateurs sont évalués plus faiblement sur cette échelle. Cette évaluation indique peut-être la difficulté pour l'éducateur d'utiliser constamment les événements quotidiens pour stimuler, corriger, réorienter ou contrôler l'agir du jeune. En réalité, nous considérons que la présence rééducative

constante, c'est-à-dire la perspicacité de l'éducateur à utiliser le quotidien à des fins d'enseignement et de rééducation, exige de l'éducateur une somme d'énergie et une disponibilité très grande. En conséquence nous considérons qu'un score de 6.44 traduit une efficacité certaine de l'éducateur à contrôler les événements et à les utiliser à des fins rééducatives.

Une échelle de l'instrument mesure la constance et la stabilité de l'éducateur, face à son rôle d'autorité. Cette échelle est identifiée par la négative. On définit la négligence ou l'irresponsabilité comme étant la conduite de l'éducateur qui manifeste une tolérance excessive à l'endroit de conduites inacceptables, fermant les yeux devant celles-ci. Les éducateurs sont évalués comme étant soucieux et intéressés à corriger les comportements inadaptés des jeunes. A un autre niveau, les éducateurs se montrent généralement ponctuels à leur travail. Ces deux dimensions: la responsabilité (absence de négligence) et la ponctualité sont des indices qui concrétisent l'intérêt et l'engagement des éducateurs face à leurs clients.

En définitive, l'analyse des scores moyens des éducateurs indiquent que pour chaque dimension de l'instrument, ces derniers offrent un haut niveau de compétence.

2. La performance des éducateurs

D'après les résultats obtenus au questionnaire "intervention des éducateurs" les éducateurs de Boscoville démontrent un haut degré de compétence, d'engagement et d'interventions rééducatives. Selon leur propre évaluation et l'évaluation du coordonnateur, du sénior et du junior pour chaque équipe, les éducateurs sont évalués comme offrant un rendement supérieur sur chaque échelle.

Maintenant que nous avons analysé systématiquement les résultats du questionnaire, nous allons tenter d'expliquer le haut rendement des éducateurs de Boscoville.

a) Les sources de l'instrument

Un des premiers faits important à souligner lorsqu'on analyse les résultats des éducateurs est précisément l'origine du questionnaire. Le cadre conceptuel de l'instrument "intervention des éducateurs" repose essentiellement sur la théorie psycho-éducative de rééducation.

L'instrument vise d'abord et avant tout à mesurer l'efficacité de l'éducateur en fonction des dimensions essentielles de l'intervention des éducateurs telles que définies par la théorie de la psycho-éducation.

Les sources de l'instrument nous paraissent expliquer en partie la haute performance des éducateurs de Boscoville. L'instrument est en fait un condensé systématique du rôle que l'éducateur doit remplir au niveau des jeunes, de leurs activités et leur milieu de vie tel que défini par la théorie psycho-éducative.

b) La formation

Au niveau de la formation des éducateurs, tous les professionnels dans ce domaine sont d'accord pour exiger de l'éducateur une formation spécialisée (comité Batshaw, annexe I - 1975).

La formation spécialisée exigée de l'éducateur regroupe trois secteurs:

1. La transmission d'un programme de connaissances nouvelles.

2. L'intégration du programme dans et par la pratique professionnelle (stage).
3. L'évolution de la personnalité de l'étudiant.

A Boscoville la grande majorité des éducateurs ont une formation universitaire de trois ans à l'école de psycho-éducation. Robert Ménard dans le rapport technique # 4 indique que 61% des éducateurs de Boscoville ont une maîtrise en psycho-éducation ou sont en rédaction de thèse. 27% ont un diplôme en psycho-éducation et 12% ont un D.E.C. en éducation spécialisée.

L'école de psycho-éducation rencontre avec beaucoup de compétence les objectifs de la formation de l'éducateur spécialisé.

L'éducateur de Boscoville a donc reçu une formation théorique spécialisée, il a également participé à un programme de stage qui lui a permis d'intégrer et d'assumer les notions théoriques. Finalement l'éducateur a travaillé à sa croissance personnelle.

Robert Ménard indique que 82% des éducateurs de Boscoville ont déjà participé à des activités thérapeutiques.

Dans les faits, on constate que Boscoville présente une équipe d'éducateurs qui possèdent la formation avancée pour effectuer un travail compétent et efficace.

c) <u>L'encadrement</u>

Un autre fait important explique le haut rendement des éducateurs à Boscoville: c'est l'encadrement. La conception de la rééducation telle que dé-

finie par Gendreau (1966), Guindon (1969), Mailloux (1971) implique de la part de l'éducateur une démarche continuelle de croissance, de réflexion et de perfectionnement. "La supervision mutuelle et réciproque sur le plan professionnel est une source d'évolution et de maturité" (Gendreau, 1966). Cette démarche est favorisée par l'existence de structures qui permettent à l'éducateur de se développer et de constamment améliorer son travail. A Boscoville, l'éducateur n'est pas un travailleur solitaire, il fait partie d'une équipe qui l'aide et le conseille quand c'est nécessaire. De plus l'équipe d'éducateurs est elle-même intégrée dans un ensemble plus vaste qui englobe le personnel cadre. Cette organisation permet à l'éducateur de se sentir un membre engagé et actif d'une communauté dont les buts et les moyens convergent vers la rééducation du jeune délinquant. Concrètement l'encadrement de l'éducateur à Boscoville s'effectue par l'intermédiaire des mécanismes suivants:

- rencontre de l'éducateur avec le coordonnateur;
- thérapie de groupe et individuelle
- comité de quartier (supervision d'équipe);
- supervision d'entrevue;
- comité de quartier des activités;
- supervision d'apprentissage dans le domaine des activités;
- comité clinique;
- supervision sur des problèmes spécifiques.

Enfin Boscoville connaît une longue tradition. Les administrateurs ont sû mettre sur pied et développer à travers les années une organisation bien structurée qui possède une idéologie de la rééducation assise sur des concepts théoriques solides.

2. L'intégration du programme dans et par la pratique professionnelle (stage).
3. L'évolution de la personnalité de l'étudiant.

A Boscoville la grande majorité des éducateurs ont une formation universitaire de trois ans à l'école de psycho-éducation. Robert Ménard dans le rapport technique # 4 indique que 61% des éducateurs de Boscoville ont une maîtrise en psycho-éducation ou sont en rédaction de thèse. 27% ont un diplôme en psycho-éducation et 12% ont un D.E.C. en éducation spécialisée.

L'école de psycho-éducation rencontre avec beaucoup de compétence les objectifs de la formation de l'éducateur spécialisé.

L'éducateur de Boscoville a donc reçu une formation théorique spécialisée, il a également participé à un programme de stage qui lui a permis d'intégrer et d'assumer les notions théoriques. Finalement l'éducateur a travaillé à sa croissance personnelle.

Robert Ménard indique que 82% des éducateurs de Boscoville ont déjà participé à des activités thérapeutiques.

Dans les faits, on constate que Boscoville présente une équipe d'éducateurs qui possèdent la formation avancée pour effectuer un travail compétent et efficace.

c) <u>L'encadrement</u>

Un autre fait important explique le haut rendement des éducateurs à Boscoville: c'est l'encadrement. La conception de la rééducation telle que dé-

finie par Gendreau (1966), Guindon (1969), Mailloux (1971) implique de la part de l'éducateur une démarche continuelle de croissance, de réflexion et de perfectionnement. "La supervision mutuelle et réciproque sur le plan professionnel est une source d'évolution et de maturité" (Gendreau, 1966). Cette démarche est favorisée par l'existence de structures qui permettent à l'éducateur de se développer et de constamment améliorer son travail. A Boscoville, l'éducateur n'est pas un travailleur solitaire, il fait partie d'une équipe qui l'aide et le conseille quand c'est nécessaire. De plus l'équipe d'éducateurs est elle-même intégrée dans un ensemble plus vaste qui englobe le personnel cadre. Cette organisation permet à l'éducateur de se sentir un membre engagé et actif d'une communauté dont les buts et les moyens convergent vers la rééducation du jeune délinquant. Concrètement l'encadrement de l'éducateur à Boscoville s'effectue par l'intermédiaire des mécanismes suivants:

- rencontre de l'éducateur avec le coordonnateur;
- thérapie de groupe et individuelle
- comité de quartier (supervision d'équipe);
- supervision d'entrevue;
- comité de quartier des activités;
- supervision d'apprentissage dans le domaine des activités;
- comité clinique;
- supervision sur des problèmes spécifiques.

Enfin Boscoville connaît une longue tradition. Les administrateurs ont sû mettre sur pied et développer à travers les années une organisation bien structurée qui possède une idéologie de la rééducation assise sur des concepts théoriques solides.

La fusion entre les conceptions théoriques, l'organisation bien structurée et l'engagement des éducateurs font de Boscoville un milieu de rééducation hautement compétent.

C - Comparaison entre les unités de Banlieues et les unités de quartiers

Dans la description du modèle théorique de la psycho-éducation, nous avons présenté les quatre étapes de rééducation. Nous avons vu que la première étape constitue toute la période d'observation et de contrôle du jeune, de plus le jeune apprend à s'intégrer au milieu de rééducation. Dans les faits, à Boscoville, cette étape correspond à deux unités très spécifiques de rééducation. Les Banlieues sont, en effet, les unités qui correspondent à l'étape acclimatation. Ces unités présentent certaines caractéristiques particulières. Premièrement, sur le plan géographique elles sont véritablement situées à l'entrée de Boscoville, légèrement à l'écart des autres quartiers de rééducation. Deuxièmement, contrairement aux autres quartiers, les Banlieues rassemblent exclusivement des jeunes de la première étape. Troisièmement, comme nous l'avons déjà souligné, le programme de rééducation des Banlieues est différent de celui des quartiers.

Pour ces raisons, il semble pertinent de présenter une analyse des scores moyens des éducateurs de Banlieues en comparaison avec les scores moyens des éducateurs de quartiers afin de déterminer s'il existe une différence entre les Banlieues et les quartiers, au niveau de l'intervention des éducateurs.

Pour comparer les deux Banlieues avec les cinq quartiers de rééducation, il a été nécessaire d'éliminer quelques dimensions. Les dimensions:

autonomie, animation, rencontre de groupe et cotation ont été éliminées parce qu'elles ne correspondent pas au travail de l'éducateur en Banlieue. Les dimensions: individualisation, responsabilité et action sur le groupe ont également été éliminées parce que le contenu de ces dimensions ne correspond pas dans les deux instruments. Certaines questions de l'instrument adressées aux éducateurs de quartier ont été éliminées parce qu'elles ne s'appliquent pas aux éducateurs de Banlieues. La comparaison entre les Banlieues et les quartiers s'établit à partir de 19 dimensions soit 73% des dimensions contenues dans l'instrument "intervention des éducateurs".

Pour établir les différences significatives entre les moyennes, nous avons utilisé le test "U de Mann-Whitney". Ce test indique que sur les 19 dimensions, 14 dimensions manifestent des différences significatives à .05 (voir tableau 27). Pour les dimensions: relation, travail en équipe, ponctualité, autorité et contrôle des événements, aucune différence n'est significative.

Ces résultats indiquent que les éducateurs de Banlieues cotent différemment des éducateurs de quartier pour l'instrument "intervention des éducateurs".

L'examen des moyennes nous démontre que pour chaque dimension les éducateurs de Banlieues cotent plus fort que les éducateurs de quartiers. Les résultats indiquent deux faits importants au niveau de l'intervention des éducateurs. Premièrement les Banlieues se distinguent des quartiers. Deuxièmement les éducateurs de Banlieues offrent une performance légèrement plus élevée que les éducateurs de quartiers.

Au niveau de la distinction entre les unités d'acclimatation et les unités de rééducation, on peut signaler que les résultats sont conformes à

Tableau 27

Moyennes et écarts-types pour l'ensemble des éducateurs selon les banlieues et les quartiers

	Banlieues		Quartiers		Test U de Mann - Whitney	
	M	E-T	M	E-T		
Connaissance	8.59	.871	7.74	1.281	U = 830	P = .001
Relation	8.18	1.118	7.44	1.39	U = 1212	P = .3805
Incitation	8.05	1.127	7.43	1.423	U = 1.015	P = .033
Aide	8.33	.920	7.62	1.225	U = 925.5	P = .007
Valorisation	8.88	.934	8.31	1.07	U = 942.5	P = .009
Justice	8.37	1.05	7.83	1.03	U = 883.5	P = .003
Négligence	1.64	1.191	2.26	1.38	U = 991.5	P = .022
Préparation	8.73	.823	7.53	1.282	U = 601.5	P = 0
Incitation	8.94	.636	7.99	1.079	U = 625.5	P = 0
Individualisation	8.45	.871	7.61	1.017	U = 692.	P = 0
Contrôle des évènements	6.76	.714	6.44	.845	U = 1.060	P = .0634
Aide (activité)	9.07	.671	8.10	1.167	U = 632.5	P = 0
Compétence	9.30	.883	7.94	1.774	U = 691.	P = 0
Cadre	9.80	.322	8.59	1.22	U = 503.	P = 0
Méthode	9.03	.956	7.54	1.595	U = 638.	P = 0
Autorité	8.50	1.132	8.10	1.417	U = 1.152	P = .2078
Rencontre	2.75	.320	6.95	1.84	U = 34.	P = 0
Besoins vitaux	9.25	.757	8.01	1.154	U = 505.	P = 0
Ponctualité	9.34	.928	8.78	1.76	U = 1.170.5	P = .2028
Travail équipe	7.25	1.592	6.85	1.72	U = 1.202.5	P = .3486

la théorie de la rééducation par étape telle que décrit par Jeannine Guindon. Mlle Guindon indique que les objectifs et les moyens des Banlieues sont différents des objets et des moyens des autres unités.

L'étape "acclimatation" comprend quatre objectifs prioritaires:

- acclimater le jeune à l'institution,
- empêcher l'agir délinquant,
- amener le jeune à respecter le milieu,
- augmenter l'estime de soi.

Les moyens utilisés pour la réalisation des objectifs sont les suivants:

- développer un milieu sécurisant, ordonné et accueillant,
- organiser un encadrement très précis, les éducateurs sont présents de façon constante, ils optent pour une attitude ferme et confiante.
- les interactions se font dans un climat de fermeté propice à un premier échange authentique (Guindon, 1969).
- le jeune participe à des activités qui sont hautement structurées et pour lesquelles l'éducateur apporte un soutien ferme.

Les étapes: contrôle, production et personnalité se caractérisent davantage par des objectifs thérapeutiques. Les objectifs de ces différentes étapes visent la transformation du jeune, l'éducateur favorise le développement de la personnalité du jeune, son autonomie et son intégration dans le milieu social.

La différence au niveau des objectifs peut expliquer la différence des scores entre les Banlieues et les quartiers.

Au niveau du rendement des éducateurs de Banlieues, différentes raisons peuvent expliquer le rendement supérieur de ces derniers. Nous retenons principalement le nombre réduit de clients par équipe, ce fait permet à l'éducateur d'accorder plus d'attention à la qualité de ses interventions, et les objectifs de l'acclimatation qui n'impliquent pas d'interventions qui ont pour but de déclencher ou de maintenir un processus de changement. Les fonctions des éducateurs de Banlieues sont relativement moins complexes que celles des éducateurs de quartiers. Ce fait permet aux éducateurs de Banlieues de se perfectionner dans leurs interventions.

De plus l'analyse des données de Robert Ménard (voir rapport # 13) sur le climat d'équipe démontre que les Banlieues ont un climat d'équipe de qualité supérieure à celui des quartiers. La qualité du climat des équipes dans les Banlieues peut être une hypothèse explicative du rendement des éducateurs. D'après Robert Ménard (p.82) les unités de Banlieues jouissent d'une meilleure cohésion que les unités de quartiers, de plus les Banlieues disposent d'une organisation plus forte.

En somme plus les éducateurs d'une même équipe collaborent et s'entraident dans l'organisation et l'exécution de leur travail, plus ils ont d'éléments pour effectuer un travail compétent.

Nous pensons que la clientèle réduite des Banlieues, les fonctions précises des éducateurs, et l'existence d'un climat d'équipe positif, constituent un ensemble de facteurs susceptibles d'expliquer la performance supérieure des éducateurs de Banlieues.

Nous avons souligné la différence importante qui existe entre les Banlieues et les quartiers au niveau des objectifs de rééducation. Cette distinction théorique se confirme dans l'analyse des moyennes.

On constate qu'aux dimensions: aide dans les activités, compétence dans les activités, cadre spatio-temporel, méthode, besoins vitaux et ponctualité, les éducateurs de Banlieues cotent plus fort que sur les autres dimensions (voir tableau 27). Toutes les moyennes pour ces dimensions correspondent au score 9 et plus. Parallèlement les autres dimensions indiquent des scores entre 8 et 9. De plus, pour les mêmes dimensions les éducateurs de quartiers cotent également entre 7 et 9.

Ces résultats démontrent que les éducateurs des Banlieues accordent beaucoup plus d'importance à l'organisation et à la structuration du milieu. Ils respectent beaucoup le cadre spatio-temporel et tentent d'inculquer aux jeunes une méthode de travail. Les interventions semblent axées davantage sur l'encadrement, le contrôle et la satisfaction des besoins vitaux du jeune. Les dimensions: connaissance, incitation, valorisation, justice ne sont pas négligées pour autant. Toutefois, il semble que l'orientation des interventions des éducateurs de Banlieues soit plutôt sur la structuration d'un environnement propice à l'adaptation du jeune.

Toutes ces indications font des Banlieues des unités distinctes des quartiers.

D - Analyse comparative des résultats entre les cinq quartiers

Maintenant que nous avons analysé l'intervention des éducateurs en fonction de la comparaison entre les Banlieues et les quartiers, il nous semble intéressant d'étudier le rendement des éducateurs en fonction de l'appartenance à un quartier. Les quartiers sont comme les Banlieues des unités de vie qui rassemblent un groupe d'éducateurs et un groupe de jeunes. Les quartiers se caractérisent par le fait que, contrairement aux Banlieues, ils regroupent des jeunes qui ne sont pas nécessairement à la même étape de rééducation, mais ils ont tous passé l'étape acclimatation.

Nous avons vu que pour l'ensemble des quartiers la performance des éducateurs est très satisfaisante. La présente analyse tente maintenant d'examiner si la performance des éducateurs, au niveau de l'intervention, varie en fonction des quartiers.

L'examen des scores médians obtenus par l'ensemble des éducateurs d'un même quartier permet d'établir la comparaison entre les différents quartiers. Au niveau des scores médians, le tableau 28 présentent peu de variation entre les quartiers. Les scores pour chaque échelle sont sensiblement homogènes d'un quartier à l'autre. Pour vérifier statistiquement s'il existe des différences entre les groupes, nous avons utilisé le test de différence de Kruskal-Wallis. Le test de Kruskall-Wallis indique spécifiquement s'il existe une différence sur une seule variable dans plusieurs groupes. Ce test indique la différence en fonction de tous les groupes, il n'indique pas la différence d'un groupe par rapport à l'autre. En retenant comme degré de

Tableau 28

Médianes et écarts-types des éducateurs par quartier

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Groupe 4		Groupe 5		Test de Kruskal-Wallis
	Md	E-T	Md	E-T	Md	E-T	Md	E-T	Md	E-T	
Connaissance	7.61	1.381	7.85	1.127	7.14	1.512	8.33	.938	8.33	.935	H= 9.11 P= .0584
Relation	7.61	1.471	6.90	1.310	6.34	1.388	7.85	1.210	8.25	.812	H= 15.8 P= .0033
Incitation	7.61	1.437	7.26	1.437	6.36	1.297	8.57	.962	8.25	1.30	H= 17.9 P= .0013
Individualisation	7.35	1.006	7.19	1.356	7.14	1.145	8.25	.915	8.19	1.074	H= 7.09 P= .1349
Aide	7.67	1.123	7.76	1.219	7.14	1.395	8.12	8.51	8.33	1.112	H= 11.1 P= .0254
Valorisation	8.28	.926	7.85	1.426	8.03	1.013	8.61	.632	8.63	1.109	H= 6.85 P= .1441
Justice	7.64	1.152	7.85	.955	7.71	1.084	8.42	.862	7.71	1.035	H= 4.84 P= .3043
Négligence	1.79	1.568	2.15	.976	3.40	1.483	1.43	1.344	2.23	1.080	H= 8.64 P= .0707
Autonomie	7.39	1.448	6.63	1.201	6.37	1.207	7.95	1.154	8.21	.826	H= 19.6 P= .0006
Préparation	7.14	1.551	7.5(	1.07	7.41	1.335	8.21	1.052	7.05	1.353	H= 1.78 P= .7762
Incitation	7.78	1.178	7.57	1.165	7.50	1.177	8.78	.542	8.28	.964	H= 8.63 P= .0710
Individualisation	7.02	.760	7.67	.848	7.26	1.109	8.51	.778	8.08	1.087	H= 17.7 P= .0014
Contrôle des événements	6.07	.941	6.72	.619	5.98	1.021	6.84	.717	6.74	.694	H= 6.47 P= .1667
Aide	8.17	1.042	8.03	1.349	7.50	1.321	8.63	.884	8.81	.894	H= 7.95 P= .0448
Cotation	7.23	1.153	7.95	.795	7.61	1.141	8.51	.885	8.09	.908	H= 12.9 P= .0119

Tableau 28 (suite)

Médianes et écarts-types des éducateurs par quartier

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Groupe 4		Groupe 5		Test de Kruskal-Wallis	
	Md	E-T	Md	E-T	Md	E-T	Md	E-T	Md	E-T		
Compétence	8.03	1.980	9.16	1.664	8.03	2.314	7.85	1.253	8.48	1.319	H= 4.07	P= .3969
Cadre S.T.	8.83	1.515.	8.92	.815	7.67	1.480	9.21	.86	8.57	.991	H= 4.60	P= .3302
Méthode	7.67	1.941	7.28	1.362	7.42	1.661	8.46	1.043	7.50	1.571	H= 6.11	P= .1908
Action groupe	7.38	1.525	7.32	1.830	6.16	1.478	8.21	1.241	8.12	.970	H=13.5	P= .0091
Autorité	8.00	1.638	7.85	1.439	6.97	1.265	9.00	1.148	9.04	1.348	H= 8.10	P= .881
Rencontre	6.66	2.809	6.90	2.185	5.89	1.895	8.09	1.408	7.61	2.249	H= 7.72	P= .1023
Animation	7.73	1.654	7.61	1.622	7.23	.984	8.33	1.001	8.39	.949	H= 6.65	P= .1557
Responsabilité	7.61	1.205	7.54	1.452	6.84	1.291	8.33	.821	8.36	.764	H=16.1	P= .0029
Besoins vitaux	8.15	1.128	8.57	1.139	7.61	1.381	7.85	1.199	7.71	.842	H= 4.78	P= .3101
Ponctualité	9.16	2.082	9.49	1.407	8.57	1.828	9.46	1.545	9.74	1.774	H= 6.13	P= .1897
Travail équipe	6.96	1.837	7.23	1.724	5.89	1.804	7.58	1.085	7.97	1.065	H=16.3	P= .0026

signification $P < .05$ nous constatons que 10 des 26 dimensions présentent des différences significatives. Il apparaît donc que pour 16 dimensions il n' y a aucune différence significative entre les quartiers. Toutefois l'homogénéité relative constatée par l'examen des scores médians n'est pas confirmée pour 10 dimensions.

Le test de Kruskal-Wallis indique pour les dimensions relation, incitation, aide, autonomie, individualisation (activité), cotation, action sur le groupe, responsabilité, travail en équipe, il existe des différences significatives entre les quartiers.

Le test de Kruskal-Wallis indique également 4 échelles dont les degrés de signification varient entre .05 et .10. Ces dimensions sont: la connaissance, la négligence, l'incitation durant les activités et l'autorité.

Lorsqu'on examine les scores médians sur les dimensions qui présentent des différences entre les quartiers, on constate que les groupes 4 et 5 présentent des scores médians supérieurs au groupe 3, 2 et 1. Pour les dix dimensions les éducateurs des groupes 4 et 5 cotent plus fort que les autres équipes. De plus, on constate que l'équipe 3 cote systématiquement plus faible que les autres équipes sauf pour la dimension cotation où elle est quatrième.

Ces analyses permettent de dégager le portrait suivant des interventions des éducateurs selon les quartiers.

L'homogénéité de l'intervention des éducateurs entre les quartiers varient en fonction des dimensions de l'instrument. Si on considère les 4 dimensions dont le degré de signification varie entre .05 et .10, on consta-

te que les dimensions qui présentent des différences significatives entre les quartiers impliquent davantage l'influence de la personnalité des éducateurs dans leur application. Les dimensions qui présentent aucune différence significative font dans l'ensemble principalement référence à la structure et à l'organisation, par exemple: préparation des activités, compétence, cadre spatio-temporel, méthode, besoins vitaux, ponctualité.

Cette constatation permet d'établir que l'hétérogénéité entre les quartiers est davantage fonction de la personnalité différente des quartiers que des différenciations au niveau de l'idéologie et des principes de rééducation.

En somme, la comparaison entre les quartiers indique une homogénéité certaine au niveau de la conception de la rééducation, même les dimensions différentes entre les quartiers présentent peu d'écart entre les médianes (voir tableau 28).

Les différences statistiquement significatives indiquent peut-être qu'à l'intérieur d'un même cadre théorique, les équipes privilégient des dimensions d'intervention plutôt que d'autres. Une deuxième interprétation des différences entre les quartiers réside peut-être dans le fait que pour certaines dimensions des équipes présentent effectivement un rendement supérieur aux autres.

E - Analyse des résultats en fonction de l'expérience

Comme nous l'avons déjà souligné la population des éducateurs à Boscoville est homogène sur quelques points; les éducateurs ont à peu près tous une formation en psycho-éducation, ils ont tous effectué une période de stage

et finalement la plupart d'entre eux sont engagés ou ont déjà été engagés dans des activités thérapeutiques qui favorisent leur croissance personnelle. Nonobstant les points communs qui constituent l'homogénéité des éducateurs, on constate, qu'à Boscoville tous les éducateurs n'ont pas le même nombre d'années d'expérience. La population des éducateurs qui sont évalués à Boscoville comprend un groupe de coordonnateurs de quartiers, qui représente le groupe d'éducateurs le plus expérimenté, un groupe d'éducateurs séniors et un groupe d'éducateurs juniors.

Dans le domaine des relations d'aide, il est reconnu qu'en plus de la formation théorique et pratique, l'expérience est une variable qui contribue à augmenter la compétence et l'efficacité. Par la présente analyse, nous allons examiner dans quelle mesure l'expérience influence le rendement de l'éducateur.

Comme point de départ de l'analyse, nous émettons l'hypothèse suivante: nous pensons que les années d'expérience d'un éducateur favorisent un rendement supérieur. Nous considérons que l'expérience est un élément d'apprentissage qui influence le rendement des éducateurs. Pour vérifier notre hypothèse nous retenons deux paramètres: l'expérience et le rendement.

Nous utilisons comme mesure de l'expérience les années de service des éducateurs à Boscoville. Nous définissons le rendement des éducateurs comme étant le produit effectif de leur travail. Nous utilisons comme mesure du rendement le score obtenu par les éducateurs sur les différentes dimensions de l'instrument.

Pour vérifier l'hypothèse que l'expérience favorise un rendement supérieur, nous comparons deux groupes puisés dans la population globale des éducateurs. Le groupe des coordonnateurs comprend cinq éducateurs qui ont en moyenne entre 6 et 7 ans d'expérience à Boscoville. Le groupe des juniors comprend 5 éducateurs qui ont en moyenne entre 1 et 2 ans d'expérience à Boscoville.

Nous avons choisi les résultats fournis par les évaluateurs pour effectuer la comparaison entre les coordonnateurs et les juniors. Les cinq coordonnateurs ont été évalués deux fois et 4 juniors ont été évalués 2 fois, un junior a été évalué une seule fois.

Le tableau 29 présente les résultats moyens obtenus par les coordonnateurs et des juniors pour chaque dimension.

Nous avons également utilisé le test "U" de Mann Whitney pour établir les différences entre les scores. Nous retenons comme degré de signification $P < .05$.

L'analyse des degrés de signification en fonction des trois grandes divisions de l'instrument indique que pour: "l'action sur les individus" huit des neuf échelles présentent des différences significatives de scores entre les deux groupes. Le groupe des coordonnateurs cotent plus fort sur chaque échelle, sauf pour l'échelle "valorisation le "p = .735 indique aucune différence entre les deux scores".

Au niveau de l'action des éducateurs durant les activités, sept des neuf échelles indiquent aucune différence significative entre les deux groupes. Nous constatons toutefois que les échelles: "contrôle des événements" et

Tableau 29

Moyennes et ecarts-types des éducateurs :

"Coordonnateurs" et "Juniors"

	Coordonateurs N=10		Juniors N= 9		Test U de Mann - Whitney
	M	ET	M	ET	
Connaissance	8.69	.492	7.83	.276	U= 13.5 P = .009
Relation	8.66	.462	6.93	.782	U= 4. P = .0008
Incitation	8.92	.893	6.98	.899	U= 5. P = .001
Individualisation	8.48	.863	7.68	.646	U= 20. P = .039
Aide	8.85	.439	7.38	.809	U= 1.5 P = .0004
Valorisation	8.52	.990	8.36	.757	U= 41. P = .735
Justice	8.74	.451	7.49	.780	U= 5.5 P = .001
Négligence	1.19	.719	2.99	1.16	U= 14.5 P = .011
Autonomie	8.57	.608	6.87	.854	U= 3 P = .0006
Préparation	7.07	1.101	8.61	1.163	U= 14.5 P = .012
Incitation (activité)	8.28	.762	8.38	.756	U= 44. P = .934
Individualisation (activité)	7.92	.872	7.69	.621	U= 34.5 P = .386
Contrôle des événements	6.89	.772	6.07	.962	U= 22 P = .055
Aide (activité)	8.82	.791	8.21	.536	U= 23.5 P = .075
Cotation	8.19	.585	7.93	1.42	U= 41.5 P = .769
Compétence	8.71	.811	8.81	.799	U= 42 P = .793
Cadre S.T.	8.42	1.054	9.44	.930	U= 18.5 P = .025
Méthode	8.28	1.88	8.09	1.23	U= 39. P = .608
Action sur le groupe	8.92	.652	7.14	.714	U= 3. P = .0006
Autorité	9.45	.512	7.93	1.17	U= 7.5 P = .002

Tableau 29 (suite)

Moyennes et écarts-types des éducateurs :

"Coordonnateurs" et "Juniors"

	Coordonateurs N=10		Juniors N=9		Test U de Mann - Whitney
	M	ET	M	ET	
Rencontre de groupe	8.85	1.009	5.82	1.255	U= 2.5 P= .0005
Animation	8.57	.710	8.04	1.153	U= 32.5 P= .291
Responsabilité	8.47	.301	7.09	.840	U= 7.5 P= .001
Besoins vitaux	8.04	1.176	8.36	.719	U= 38. P= .559
Ponctualité	7.42	2.50	9.36	1.038	U= 24 P= .06
Travail en équipe	8.26	.855	6.44	1.56	U= 13.5 P= .009

"aide durant les activités" présentent des niveaux de signification respectivement de .05 et .07. Deux échelles: "préparation et cadre spatio-temporel" présentent des différences significatives. L'analyse des moyennes pour ces deux dimensions permet de constater que les éducateurs juniors cotent plus fort que les coordonnateurs. Ces deux résultats sont contraires à l'hypothèse que nous avons formulée.

Finalement au niveau de l'action des éducateurs sur le groupe et le milieu de vie cinq des huit dimensions présentent des différences significatives entre les scores moyens. L'analyse des scores indique que pour les cinq dimensions les coordonnateurs cotent plus fort.

Les échelles: animation des temps libres et besoins vitaux ne présentent aucune différence entre les deux groupes d'éducateurs. L'échelle "ponctualité" indique un niveau de signification de F = .06. Par ailleurs, les moyennes des éducateurs juniors sont sensiblement supérieures aux moyennes obtenues par les coordonnateurs.

L'analyse de ces résultats confirme en partie seulement l'hypothèse qui veut que l'éducateur expérimenté soit plus compétent qu'un éducateur avec moins d'expérience. Quinze des vingt-six dimensions présentent des différences significatives. On constate par ailleurs que sept des onze dimensions qui présentent aucune différence significative entre les deux groupes se retrouvent au niveau de l'intervention des éducateurs durant les activités.

Ces faits permettent de préciser davantage l'hypothèse de départ et de nuancer l'influence de l'expérience sur le travail de l'éducateur. Au niveau de l'action sur les individus l'hypothèse est confirmée, l'expérience des éducateurs favorise un rendement supérieur. Au niveau des interventions

durant les activités, l'hypothèse est infirmée. L'expérience n'a aucune influence sur le rendement des éducateurs.

La différence fondamentale entre ces deux niveaux d'intervention réside dans le fait que les activités présentent un cadre d'intervention structuré et précis. Les dimensions comme: le cadre spatio-temporel, où les éducateurs juniors cotent plus fort que les coordonnateurs , la compétence, la cotation, l'aide, l'incitation, l'individualisation font références à des interventions simples et relativement précises tandis que les dimensions comme: la connaissance, la relation, l'autonomie, la justice, etc... impliquent chez l'éducateur un champ de souplesse, de compréhension et d'efficacité plus grand. Il est plus facile d'évaluer un jeune sur ce qu'il fait et de l'aider à accomplir une tâche précise que d'établir une relation de qualité avec lui et connaître ses besoins et ses déficiences. Ces faits suggèrent que l'expérience exerce une influence sur l'efficacité en fonction de la complexité de la tâche.

Le troisième niveau de notre instrument confirme l'hypothèse de l'influence de l'expérience en fonction de la complexité des tâches. Au niveau des interventions de l'éducateur sur le groupe et le milieu de vie les échelles: action sur le groupe, autorité, rencontre de groupe, responsabilité, travail en équipe présentent des différences significatives. Les satisfactions des besoins vitaux, l'animation des temps libres et la ponctualité présentent aucune différence significative. Ces trois dernières échelles présentent un degré de complexité moindre que les autres. Etre ponctuel, s'occuper des repas et du coucher et organiser des sorties nous semble des tâches moins complexes que diriger les rencontres de groupe, faire respecter son autorité ou encore favoriser l'autonomie et la prise en charge du jeune par lui-même.

En somme d'après les résultats du tableau 29, il semble que l'expérience de l'éducateur influence son rendement en fonction de la complexité de la tâche. Les tâches précises et bien structurées indiquent aucune différence au niveau de l'évaluation entre les coordonnateurs et les juniors. De plus, trois dimensions soit: préparation des activités, cadre spatio-temporel et ponctualité (.06) pour lesquelles les éducateurs juniors cotent plus fort que les coordonnateurs, représentent, à notre avis, des dimensions d'apprentissage de base. Ces dimensions en raison de leurs obligations précises représentent pour les juniors les premiers défis de régularité, de conscience professionnelle et de compétence, c'est pourquoi, les juniors présentent un score plus élevé que les coordonnateurs.

Avec le temps, l'éducateur, tout en conservant, d'une façon générale, un bon rendement devient plus apte à consacrer ses énergies à des tâches plus complexes. C'est pourquoi les tâches plus complexes indiquent que les coordonnateurs offrent un rendement supérieur.

F - Confrontation de l'évaluation des éducateurs avec celle obtenue auprès des bénéficiaires au niveau de quelques dimensions

Dans une perspective d'évaluation des interventions des éducateurs à Boscoville, il nous apparaît important de présenter le point de vue du bénéficiaire. Les bénéficiaires constituant précisément l'objet des interventions des éducateurs, leur point de vue fournit une source d'information valable et pertinente. La perception des jeunes en regard des interventions de l'éducateur permet une confrontation par rapport à l'évaluation établie par les confrères.

Tableau 30

La perception des bénéficiaires de leur relation avec l'éducateur d'entrevue

1) Actuellement, comment t'entends-tu avec lui ?

1. très bien	77.3%
2. plutôt bien	22.7%
3. plutôt mal	
4. très mal	

2) Ces temps-ci, est-ce qu'il t'aide vraiment à évoluer ?

1. oui, j'en suis certain	68.2%
2. Je pense que oui	27.3%
3. je pense que non	4.5%
4. non, j'en suis certain	

3) Trouves-tu qu'il comprend bien tes problèmes ?

1. très bien	59.1%
2. plutôt bien	31.8%
3. plutôt mal	9.1%
4. très mal	

4) Qu'est-ce qu'il pense de toi ?

1. il ne me respecte pas	
2. il a un certain respect	
3. il sait que je peux devenir quelqu'un	100.0%

5) Aimerais-tu être le genre de personne qu'est cet éducateur ?

1. tout à fait	
2. dans la plupart des choses	18.2%
3. dans certaines choses	72.7%
4. pas du tout	9.1%

6) As-tu de la considération pour lui ?

1. je ne le respecte pas vraiment	
2. je respecte l'éducateur pas plus	4.5%
3. je le respecte comme homme seulement	13.2%
4. je le respecte comme homme et comme éducateur	77.3%

Tableau 30 (suite)

7) Est-il exigeant pour toi ?

1. très exigeant	22.7%
2. exigeant	36.4%
3. assez exigeant	27.3%
4. pas très exigeant	13.6%

8) Trouve-t-il que tu peux changer ?

1. pas vraiment	9.1%
2. oui	
3. oui, il trouve que j'ai évolué et que je peux continuer	90.9%

Pour effectuer la comparaison entre les scores obtenus par les éducateurs et l'évaluation des bénéficiaires, nous présentons (voir tableau 30) quelques données puisées dans la recherche effectuée par Ghislaine Legendre sur les relations: "éducateur-bénéficiaire". En raison des données disponibles, il est possible de comparer les résultats seulement au niveau de trois dimensions soient: la relation, l'autonomie et l'incitation.

1. La relation

La relation éducateur-bénéficiaire est pour plusieurs spécialistes le pilier du processus de rééducation. Jeannine Guindon définit les relations interpersonnelles comme étant la pierre angulaire d'une rééducation en profondeur, (Guindon 1969) c'est un moyen de base, essentiel à la rééducation.

L'instrument définit la relation comme étant le fait pour l'éducateur d'être engagé dans une relation interpersonnelle de qualité avec les garçons. Cette dimension décrit l'éducateur qui s'entend bien avec les jeunes, qui est aimé et respecté de ceux-ci et avec qui il peut communiquer facilement. A cette dimension, les éducateurs sont évalués pour un score moyen de 7.44 sur un continuum de 10 points.

Ces chiffres indiquent que l'éducateur est perçu par les autres éducateurs comme étant capable d'établir des relations de qualité avec le bénéficiaire. Ces relations reposent sur les thèmes suivants: l'engagement de l'éducateur face au jeune, son bien-être à vivre avec les jeunes et sa capacité de communiquer franchement et ouvertement.

Parallèlement à ces résultats, une recherche effectuée par Ghislaine Legendre mesure la qualité des relations "éducateur-bénéficiaire" telles que

perçues par le bénéficiaire. L'instrument comprend huit questions qui permettent aux jeunes de préciser la qualité des relations qu'ils vivent avec l'éducateur (tuteur). (Voir tableau 30) 77.3% des jeunes trouvent qu'ils s'entendent bien avec les éducateurs (tuteurs). 96.5% des jeunes pensent que l'éducateur les aide à évoluer. Ces appréciations confirment les perceptions positives qu'ont les éducateurs de leurs confrères au niveau de la relation avec le bénéficiaire.

Les jeunes ont également le sentiment que leurs problèmes sont bien compris par l'éducateur dans une proportion de 91.9%.

Au niveau de l'attitude de l'éducateur, on demande au jeune de choisir entre trois degrés d'acceptation possible du bénéficiaire par l'éducateur: l'éducateur ne me respecte pas, il a un certain respect pour moi, il sait que je peux devenir quelqu'un. Les jeunes sont unanimes pour dire que les éducateurs pensent qu'ils peuvent devenir quelqu'un. De plus 90.9% des jeunes pensent que les éducateurs trouvent qu'ils se sont améliorés et qu'ils vont continuer à évoluer.

Finalement 85.5% des bénéficiaires ont de la considération pour leurs éducateurs soit comme homme et/ou comme agent de changement. L'évaluation des bénéficiaires de leur relation avec les éducateurs corrobore avec beaucoup de conviction la qualité des relations des éducateurs avec les bénéficiaires telle que décrite par les évaluateurs.

En tenant compte du fait que les jeunes sont engagés dans un processus de changement, la qualité des relations décrite à Boscoville tant par les éducateurs que par les bénéficiaires est un indice de compétence et de rendement de qualité.

2. L'autonomie

L'instrument "intervention des éducateurs" mesure l'importance de l'autonomie du bénéficiaire dans le processus de rééducation. Cet instrument entend par autonomie le caractère des interventions de l'éducateur qui favorise l'initiative et l'indépendance chez les garçons. On affirme que l'éducateur qui suscite l'autonomie laisse les garçons décider eux-mêmes le plus souvent possible. Les éducateurs de Boscoville sont évalués comme favorisant l'autonomie du jeune, à cette dimension, ils cotent 7.41 sur 10 points.

Dans le questionnaire de Legendre (1974), on demande aux bénéficiaires s'ils aimeraient être le genre de personne qu'est leur éducateur (tuteur). 72.7% des jeunes répondent que dans certaines choses ils aimeraient être comme l'éducateur, 18.2% des bénéficiaires répondent dans la plupart des choses et 9.1% des jeunes ne sont pas du tout intéressés à être comme l'éducateur. Finalement aucun bénéficiaire n'est intéressé à être tout à fait (complètement) le genre de personne qu'est leur éducateur.

Deux interprétations sont susceptibles d'expliciter ces données D'une part on peut penser que les données sont très significatives de la correspondance entre l'évaluation des éducateurs du degré d'autonomie qu'ils favorisent chez le jeune et de l'efficience de cette autonomie dans les attitudes et les perceptions du jeune. L'éducateur n'est pas perçu à Boscoville comme étant un modèle qui oblige le jeune à nier sa propre personnalité. Lorsque le bénéficiaire répond qu'il aimerait être dans certaines choses le genre de personne qu'est son éducateur, il indique bien qu'il reconnaît chez son éducateur des traits, des comportements, des attitudes qui sont bénéfi-

ques d'imiter, en même temps il reconnaît sa personnalité, son style personnel, son autonomie. Ces données traduisent, à notre point de vue le processus d'identification tel que défini par les théoriciens de la psycho-éducation. D'un autre point de vue, on constate qu'aucun bénéficiaire n'est intéressé à être tout à fait le genre de personne qu'est leur éducateur. On peut interpréter ce résultat comme étant le désir du jeune de rester lui-même et de ne pas ressembler aux éducateurs. Cette interprétation nous apparaît quelque peu abusive, elle traduit peut-être simplement la résistance de certains jeunes au changement. Les données indiquent clairement que 90.9% des jeunes aimeraient au moins, dans certaines choses, ressembler à leurs éducateurs.

3. L'incitation

L'idéologie psycho-éducative indique que l'éducateur doit inciter et motiver le jeune à participer au processus de rééducation et ce, à travers tous les moyens disponibles (activités, rencontres de groupe, etc...)

Dans l'instrument "intervention des éducateurs", les éducateurs sont évalués comme agissant de manière à entraîner les jeunes à poursuivre et à réaliser les objectifs de la rééducation. D'autre part, la moitié des bénéficiaires de Boscoville considèrent que les éducateurs sont exigeants pour eux, (voir tableau 30). On peut considérer les exigences de l'éducateur comme étant une façon d'entraîner le jeune dans le processus de rééducation. Les exigences ont un effet certain d'incitation et de motivation.

L'évaluation des éducateurs de l'importance qu'ils accordent à l'incitation dans leurs interventions est appuyée par les perceptions qu'ont les jeunes de leur éducateur au niveau de l'exigence.

En somme, d'une façon générale, on peut dire que l'évaluation des jeunes de leurs éducateurs corrobore en tous points l'évaluation des éducateurs.

Le parallèle entre la perception des éducateurs de leurs interventions et la perception de l'éducateur par le jeune indique une grande similitude. Les éducateurs évaluent fortement leurs interventions et les bénéficiaires évaluent fortement leurs éducateurs. La perception des jeunes confirme le fait qu'à Boscoville les éducateurs sont compétents.

G - L'homogénéité et la stabilité des interventions

Dans la première partie de l'étude, nous avons décrit le modèle théorique qui sous-tend l'intervention des éducateurs. Nous avons vu que ce modèle est passablement bien défini et structuré, le rôle de l'éducateur y est défini d'une manière relativement détaillée. Ce cadre théorique indique que les interventions ne sont pas soumises uniquement à la perception, à l'humeur ou à l'initiative personnelle de l'éducateur. Bien que ces éléments sont présents dans son action, l'éducateur semble appuyer ses interventions sur une base plus objective et professionnelle.

L'existence et l'opérationnalisation du modèle de rééducation qu'est la psycho-éducation permet de formuler l'hypothèse suivante: en vertu d'un cadre de référence spécifique les interventions des éducateurs à Boscoville présentent un caractère d'homogénéité et de stabilité.

La présente analyse tente de mesurer l'homogénéité et la stabilité des interventions des éducateurs.

1. Homogénéité

L'analyse de l'homogénéité de l'intervention des éducateurs à Boscoville varie dans les faits en fonction de deux niveaux d'interprétation. Le premier niveau d'analyse appelé: le niveau vertical, rassemble l'ensemble des résultats obtenus par les éducateurs et mesure essentiellement les différences qui existent entre les échelles de l'instrument. L'analyse verticale mesure l'homogénéité qui existe dans l'application des interventions des éducateurs. En somme, l'homogénéité se définit par l'uniformité qui existe entre les différentes échelles de l'instrument.

Lorsqu'on examine l'ensemble des résultats des éducateurs, on constate que les moyennes se situent généralement toutes autour des scores 7 et 8 sur un continuum de 10 (voir tableau 3D), seulement les échelles: contrôle des événements, rencontre de groupe, et travail en équipe présentent des scores inférieurs à 7. Ce fait indique que pour l'ensemble des échelles les éducateurs offrent une performance similaire. C'est-à-dire qu'ils traduisent dans la réalité avec une égale compétence les différentes dimensions de l'intervention.

Ces résultats indiquent que toutes les dimensions de l'intervention sont appliquées par les éducateurs avec un rendement égal.

Le deuxième niveau d'analyse, soit le niveau horizontal, tente d'examiner la variation des interventions en fonction des différents groupes d'éducateurs. A ce niveau nous définissons l'homogénéité comme suit: pour une même échelle les éducateurs évaluent leurs confrères comme offrant une performance similaire. En d'autres termes, pour une même échelle les éducateurs offrent un rendement égal. Pour vérifier l'homogénéité horizontale

nous utilisons deux sources d'informations: l'étude des différences entre les quartiers et l'étude de l'expérience.

Au niveau des quartiers nous avons vu que dix dimensions sur vingt-six présentent des différences significatives entre les quartiers. Ces différences indiquent une certaine hétérogénéité entre les quartiers. Au niveau de l'expérience, nous avons vu que la complexité de la tâche influence le rendement de l'éducateur, les éducateurs qui ont plus d'expérience cotent plus fort sur les échelles qui présentent un niveau de complexité supérieur. Encore ici, nous retrouvons une certaine hétérogénéité entre les éducateurs les plus expérimentés et les éducateurs les moins expérimentés.

Ces résultats démontrent clairement que pour certaines dimensions l'appartenance à son équipe et l'expérience constituent des facteurs qui établissent des variations au niveau du rendement des éducateurs.

En reconnaissant l'existence de différences réelles entre les éducateurs, au niveau de certaines dimensions, on constate par ailleurs que les données indiquent également une grande similitude entre les éducateurs. Au niveau des quartiers seize dimensions indiquent une homogénéité entre les quartiers, au niveau de l'expérience huit dimensions démontrent que les éducateurs offrent la même performance. Principalement, la performance similaire des éducateurs au niveau des quartiers permet de dire que dans l'ensemble l'intervention des éducateurs à Boscoville est sensiblement homogène.

En somme, en considérant les deux niveaux d'analyse, on constate que l'intervention des éducateurs à Boscoville est homogène. C'est-à-dire

que pour l'ensemble des éducateurs il n'y a pas de différence entre l'ensemble des échelles et que pour l'ensemble des échelles il existe peu de différence entre les équipes d'éducateurs.

2. Stabilité des interventions sur une période d'un an

Maintenant que nous savons, qu'au niveau de l'ensemble de Boscoville les interventions sont relativement homogènes, il reste à déterminer la stabilité des interventions dans le temps. En fonction du cadre théorique de la psycho-éducation, nous émettons l'hypothèse que pour une période d'un an les interventions des éducateurs sont stables.

Nous avons expliqué dans le chapitre "analyse statistique de l'instrument" la procédure utilisée en mai 1975 pour évaluer l'intervention des éducateurs à Boscoville. Un an après, nous avons évalué de nouveau les éducateurs de Boscoville. Au niveau de la stabilité du personnel, comparativement à l'année précédente, cinq éducateurs ont quitté l'emploi et dix nouveaux éducateurs se sont ajoutés à l'équipe de 1975. En mai 1976 la population comprend donc 35 éducateurs.

En mai 1976 nous avons respecté la procédure d'évaluation utilisée l'année précédente. Les 35 éducateurs de quartiers se sont auto-évalués et ont été évalués par les coordonnateurs, les séniors et les juniors pour chaque quartier. Ces derniers avaient trois semaines pour évaluer leurs confrères. Pour mai 1976 la population se distribue comme suit:

Quartiers: Auto-évaluations N = 35

Evaluateurs N = 88

Nous soulignons que comparativement à l'année précédente les éducateurs de Banlieues n'ont pas été évalués. Le programme global d'évaluation de Boscoville a prévu une seule évaluation des Banlieues en raison de la courte durée de passage du bénéficiaire à l'étape acclimatation.

Pour établir la différence entre les scores moyens d'une évaluation à l'autre nous avons utilisé le test "U" de Mann Whitney.

Le tableau 31 présente les scores moyens pour chaque dimension selon la première et la deuxième évaluation. La quatrième colonne du tableau indique la valeur du "U" de Mann-Whitney et son degré de signification.

Si on examine les scores moyens obtenus en mai 1975 comparativement aux scores moyens obtenus en mai 1976, on constate qu'il n'y a pratiquement pas de différence. La différence réside en terme de dixième de point. Aucune échelle ne présente une différence de un point entre les deux évaluations.

La similitude entre les moyennes est tout à fait confirmée par l'utilisation du test "U" de Mann Whitney. Si nous retenons comme valeur significative $P < .05$., nous constatons qu'aucune échelle ne présente une différence significative. En somme, sur toutes les échelles, il n' y a aucune différence significative entre la première évaluation et la deuxième évaluation.

Ces résultats permettent d'affirmer que, pour une période d'un an, la performance des éducateurs au niveau des interventions est tout à fait stable et constante.

L'analyse de l'homogénéité et de la stabilité de l'évaluation des

Tableau 31

Moyennes et écarts-types pour les éducateurs de quartiers selon les évaluateurs: comparaison mai 75/mai 76

	Mai 1975 N=73		Mai 1976 N=88		Test de Mann Whitney	
	M	ET	M	ET		
Connaissance	7.74	1.28	7.80	1.193	U=3121.5	P=.873
Relation	7.44	1.39	7.36	1.376	U=3052	P=.691
Incitation	7.43	1.42	7.41	1.453	U=3144	P=.9357
Individualisation	7.63	1.35	7.55	1.41	U=3130	P=.896
Aide	7.62	1.22	7.52	1.35	U=3005	P=.576
Valorisation	8.31	1.25	8.21	1.062	U=2939	P=.427
Justice	7.83	1.03	7.54	1.196	U=2770	P=.170
Négligence	2.26	1.38	2.34	1.407	U=3083	P=.769
Autonomie	7.41	1.34	7.34	1.22	U=3149	P=.948
Préparation	7.53	1.28	7.80	1.17	U=2765	P=.165
Incitation (activité)	7.99	1.07	7.96	1.167	U=3105	P=.828
Individualisation (activité)	7.61	1.01	7.80	1.237	U=2780	P=.180
Contrôle des événements	6.44	8.45	6.49	.943	U=3089	P=.786
Aide (activité)	8.1	1.167	8.04	1.316	U=3126	P=.884
Cotation	8.1	1.167	7.69	1.06	U=3086	P=.763
Compétence	7.73	1.07	7.93	1.766	U=3154	P=.961
Cadre S.T.	8.59	1.22	8.74	.993	U=3056	P=.696
Méthode	7.59	1.59	8.01	1.325	U=2759	P=.1408
Action sur le groupe	7.41	1.53	7.47	1.424	U=3103	P=.823
Autorité	8.10	1.41	7.71	1.39	U=2627	P=.063

Tableau 31 (suite)

Moyennes et écarts-types pour les éducateurs de quartiers selon les évaluateurs: comparaison mai 75/mai 76

	Mai 1975 N=73		Mai 1976 N=88		Test de Mann Whitney	
	M	ET	M	ET		
Rencontre de groupe	6.86	2.05	6.94	1.84	U=3023	P=.618
Animation	7.85	1.30	7.53	1.48	U=2774	P=.174
Responsabilité	7.60	1.25	7.39	1.35	U=3164	P=.989
Besoins vitaux	8.01	1.15	7.72	1.20	U=3147	P=.9420
Ponctualité	8.78	1.76	8.78	1.60	U=3067	P=.7057
Travail en équipe	6.85	1.72	6.81	1.71	U=3090	P=.783

interventions des éducateurs de Boscoville est un indice de l'homogénéité et de la stabilité de la conception et de l'application du traitement à Boscoville.

Ces résultats confirment l'importance qu'on accorde, à Boscoville, à la connaissance et à la mise en pratique (praxis) d'une idéologie de base, commune, de la rééducation.

Au cours de l'analyse des écrits nous avons précisé les principes théoriques de l'intervention des éducateurs. L'instrument intervention des éducateurs a été construit en fonction de ce cadre théorique. L'homogénéité et la stabilité des résultats confirment la présence pratique et uniforme de ce cadre de référence dans les interventions des éducateurs. En somme, les éducateurs de Boscoville, à travers leurs interventions respectent les principes de la psycho-éducation.

cipes théoriques de la psycho-éducation.

Résumé et conclusion

L'objectif de cette recherche consistait d'abord et avant tout à évoluer et analyser l'intervention des éducateurs à Boscoville. Au point de départ, pour bien situer le travail des éducateurs auprès des jeunes à Boscoville, nous avons présenté le cadre théorique de la psycho-éducation. Nous avons constaté que les interventions des éducateurs sont inspirées du modèle de la psycho-éducation et des besoins et déficiences spécifiques du jeune.

Afin de situer dans une perspective plus globale et afin d'établir une comparaison qui permet d'extraire les prescriptions de base essentielles à l'intervention des éducateurs, nous avons présenté le modèle théorique de la modification du comportement et la conception du rôle de l'éducateur qui en découle. La confrontation entre la psycho-éducation et le behaviorisme a permis d'établir des prescriptions de base qui paraissent fondamentales et qui, par le fait même, constituent des axes d'interventions privilégiées par les psycho-éducateurs.

Essentiellement, la méthode que nous avons choisie pour évaluer l'intervention des éducateurs à Boscoville a été d'utiliser un instrument construit par Robert Ménard, Maurice Cusson et Marc LeBlanc qui vise à mesurer l'intervention des éducateurs.

L'instrument a été soumis à une analyse conceptuelle. Nous avons situé l'instrument par rapport au cadre théorique de la psycho-éducation. Le parallèle que nous avons établi entre la psycho-éducation et le behaviorisme permet toutefois de dégager quelques commentaires susceptibles d'améliorer la pertinence de l'instrument. Le premier commentaire implique particulière-

ment les habiletés relationnelles de base que doit posséder l'éducateur pour accomplir un travail vraiment efficace. Gendreau, Mailloux et Guindon reconnaissent la nécessité pour l'éducateur de posséder des habiletés de base comme la capacité de s'engager, de communiquer, de transmettre des valeurs et d'aimer le jeune. Comme nous l'avons vu, Truax et Carkhuff identifient ces dimensions de base comme étant la chaleur, l'empathie et l'authenticité.

Nous considérons que ces dimensions de base sont présentées d'une manière trop implicite dans l'instrument. Si nous examinons les énoncés de la dimension "relation" (voir annexe 2) nous constatons que ces habiletés sont sous-entendues, par le fait même elles ne font pas l'objet d'une évaluation précise et systématique. Les différentes écoles de rééducation insistent suffisamment sur l'importance de la relation en rééducation pour que cette dimension fasse l'objet d'une évaluation plus spécifique et systématique. Dans cette optique, nous pensons que l'évalution des éducateurs serait plus complète et qualitativement plus significative si la dimension relation comptait des énoncés qui mesurent le degré de compréhension, de chaleur et d'authenticité offert par l'éducateur.

Un deuxième commentaire, inspiré du modèle behavioriste, est d'ajouter à l'instrument une nouvelle dimension qui mesure la capacité de l'éducateur à intervenir de manière à favoriser l'apprentissage de nouveaux comportements (Braukmann et al 1974). La dimension "enseignement de nouveaux comportements" pourrait mesurer la capacité de l'éducateur à expliquer au jeune les comportements qu'on lui demande d'acquérir. On pourrait, par exemple, demander

à l'éducateur dans quelle mesure, il utilise les rencontres individuelles avec le jeune pour façonner de nouveaux comportements. En terme psycho-éducatif cette dimension mesure un des effets de l'identification du jeune à l'éducateur, c'est-à-dire le jeune qui imite les comportements de l'éducateur.

Le troisième commentaire concerne davantage le contenu général des énoncés de l'instrument. L école behavioriste indique la nécessité de constamment définir, préciser et mesurer en termes clairs les faits que nous voulons analyser. Ayllon et Azrin (1973) proposent la loi des dimensions du comportement qui implique que le chercheur emploie un langage précis et spécifique qui exige un minimum d'interprétation. Ces auteurs suggèrent d'utiliser le comportement pour traduire la réalité. Nous pensions effectivement que le comportement est l'élément le plus significatif et le plus mesurable.

Dans cette optique nous suggérons de constamment essayer de traduire en comportement, les attitudes, les habiletés et les interventions que nous voulons mesurer. Nous considérons cette suggestion comme un objectif à atteindre, nous sommes conscients de la difficulté très réelle de traduire des réalités complexes comme l'engagement ou la compréhension en terme de comportement, toutefois, cette démarche nous paraît essentielle pour éviter les ambiguités dans la compréhension des fonctions de l'éducateur et dans son évaluation.

En somme sur le plan conceptuel, l'instrument serait plus exhaustif et qualitativement plus significatif, s'il s'enrichit de quelques dimensions (l'enseignement, l'utilisation des sanctions...) et s'il précise davantage

les dimensions fondamentales comme la connaissance et la relation. De plus, l'effort constant de traduire en comportement les habiletés ou interventions mesurées permet d'augmenter la clarté et la précision des résultats de l'instrument.

Dans une seconde étape, nous avons effectué une analyse statistique de l'instrument. Cette analyse nous a permis d'éliminer les énoncés qui, d'une part, étaient trop redondants et d'autre part, trop hétérogènes. De plus, elle confirme le caractère uniforme des échelles, c'est-à-dire que les énoncés d'une même échelle mesure effectivement différents aspects d'une même dimension.

Nous considérons toutefois cette analyse comme insuffisante pour véritablement statuer sur l'équilibre conceptuel et statistique de l'instrument. Cette insuffisance s'explique par les résultats élevés et homogènes obtenus par les éducateurs de Boscoville. Ces résultats posent un problème au niveau de l'efficacité de l'instrument, ils indiquent peut-être simplement que l'instrument ne discrimine pas suffisamment au niveau des interventions des éducateurs.

Dans le chapitre sur l'analyse des données nous interprétons ces résultats comme étant le fait de la formation, de l'expérience, en somme de la compétence des éducateurs. Cette hypothèse pourrait toutefois être nuancée, s'il était possible d'analyser le rendement de l'instrument avec une population d'éducateur autre que celle de Boscoville. La comparaison des résultats de Boscoville et d'une autre institution permettrait d'établir avec plus de certitude l'efficacité de l'instrument.

La dernière étape de l'étude a été d'analyser systématiquement les résultats des éducateurs à Boscoville. Les résultats élevés obtenus sur toutes les dimensions confirment la compétence des éducateurs de Boscoville. L'élément essentiel qui, à notre avis, se dégage des résultats est précisément que le travail des éducateurs est tout-à-fait conforme au modèle des interventions tel que défini au niveau théorique. En d'autres termes, le rendement des éducateurs laisse transparaître l'existence d'une conception in[illegible]e de la dynamique du délinquant et des moyens d'interventions pour établir des changements significatifs. En somme, ce qui caractérise le traitement à Boscoville c'est précisément la capacité des éducateurs à traduire dans l'action les éléments théoriques qui se dégagent de la psycho-éducation. La conception théorique des fonctions de l'éducateur et son application dans l'action sont, à Boscoville, deux réalités qui se rejoignant et se complètent. A Boscoville le traitement constitue une action commune qui s'avère cohérente avec le modèle théorique.

L'intégration effective d'un programme de rééducation à l'intérieur d'un cadre d'intervention commun indique, à notre avis, des lignes de réflexion d'orientation et de recherche susceptible d'améliorer l'intervention des éducateurs dans les centres d'accueil.

L'expérience de Boscoville démontre l'importance pour un centre d'accueil de posséder un programme de rééducation intégré dans l'action. Si on examine de près l'évolution de Boscoville, on constate que c'est à partir du travail pratique, concret et quotidien que les éducateurs comme Gendreau, Tessier et Guindon, pour ne nommer que ceux-là, ont bâti un modèle théorique

sophistiqué qui associe à la pratique les prescriptions qui découlent des travaux et des écrits sur le développement de l'enfant et sur les caractéristiques psychologiques propres aux délinquants. Les résultats de la recherche confirment maintenant l'efficience très réelle et très concrète d'un cadre théorique. Ces résultats traduisent, à notre avis, l'importance pour l'éducateur de posséder un modèle théorique qui définit et oriente son action auprès du jeune.

La revue des travaux et des écrits que nous avons effectuée dans les premiers chapitres de la recherche permet de spécifier les principales prescriptions qui, à notre avis, devraient être contenues dans un programme de rééducation. L'éducateur doit dans un premier temps être capable d'établir des relations interpersonnelles de qualité qui entraînent des actions rééducatives spécifiques. Pour ce faire,il doit posséder les habiletés relationnelles comme la compréhension, empathique, la chaleur, l'authenticité et la capacité d'orienter son action en fonction des buts de la rééducation. Dans un deuxième temps,l'éducateur doit savoir organiser le milieu. L'éducateur doit savoir utiliser ses ressources, les activités et le groupe pour constamment orienter et maintenir le jeune dans un processus de changement.

En définitive, nous pensons que les éducateurs qui se privent d'un cadre de réflexion d'orientation et d'ajustement risquent d'imposer à leurs actions les limites trop rigides du quotidien.

La présente étude démontre que les interventions des éducateurs comportent deux volets essentiels et irréductibles. L'éducateur en partant de ce qu'il est, traduit dans l'action les prescriptions qui découlent du programme de rééducation.

Annexe - I -

I - Action sur les individus

1) Connaissance

Définition : Le fait d'être bien informé sur les garçons et de communiquer correctement cette connaissance dans les rapports cliniques. La"connaissance" désigne l'éducateur qui connaît les problèmes, les capacités, l'évaluation des garçons et qui se rend compte de l'effet de ses interventions sur les garçons. Cette dimension porte aussi sur la transmission de cette connaissance aux autres éducateurs dans les rapports cliniques (cahiers de présence, cahier synthèses etc..).

1. Il connaît très bien ce qui intéresse chacun des garçons du groupe.
2. Il connaît les difficultés de chacun des garçons.
3. Il connaît mal le potentiel, les ressources, les capacités de chacun des garçons du groupe.
4. Il est attentif à l'évolution des garçons, il sait où se situe chacun d'eux dans le processus de rééducation.
5. Il tient compte de l'ensemble des éléments qui peuvent influencer le jeune (champ relationnel) dans ses contacts avec les autres garçons).
6. Il est sensible à l'effet de son action sur les garçons et il corrige son action en conséquence.
7. Il examine lucidement les résultats de ses interventions sur les garçons.
8. Il apporte des faits significatifs sur les individus dans le cahier synthèse d'activités.
9. Il donne à l'intérieur de son rapport en vue d'une étude de cas, une image fidèle de ce que le jeune vit quotidiennement.

10 . Il remplit toutes les sections du cahier de présence sur les individus.

11 . Il apporte des faits significatifs dans la rédaction du cahier de présence sur les individus.

2) Relation

Définition : Le fait d'être engagé dans une relation interpersonnelle de qualité avec les garçons. Cette dimension décrit l'éducateur qui s'entend bien avec les jeunes qui est aimé et respecté de ceux-ci et avec qui il peut communiquer facilement.

12 . Il a une relation interpersonnelle de qualité avec la plupart des garçons.

13 . Il s'entend mal avec les garçons (par exemple: conflits de personnalité).

14 . Il est profondément engagé dans sa relation avec la plupart des garçons.

15 . Il manifeste un certain plaisir à être avec les garçons.

16 . Les garçons ont du respect pour lui.

17 . Il éprouve de la difficulté à parler franchement et sereinement aux garçons de choses désagréables.

18 . Les garçons vont le retrouver spontanément pour jaser.

19 . Avec l'éducateur, les garçons expriment leurs sentiments ouvertement.

20 . Les garçons aiment blaguer avec lui.

21 . Il est plus ou moins aimé des garçons.

3) Incitation

Définition: L'action de l'éducateur qui entraîne les jeunes à poursuivre et à réaliser les objectifs de la rééducation. "L'incitation" consiste à persuader le jeune de s'engager dans un processus qui le conduira à des changements réels. Elle suppose que l'éducateur ait confiance dans la capacité du jeune de changer.

22. Il réussit à amener les garçons à changer et à poursuivre les buts de la rééducation.

23. Il donne aux garçons le goût de s'améliorer, de se dépasser.

24. Il persuade les garçons qu'ils peuvent réaliser les buts qui sont proposés.

25. Il manifeste des doutes dans la capacité des garçons d'évoluer.

26. Il utilise la relation qu'il a établie avec le jeune pour lui faire poursuivre les objectifs rééducatifs.

27. Il tient peu compte des buts rééducatifs poursuivis par les garçons.

28. Il aide le jeune à faire le lien entre son comportement quotidien et les buts rééducatifs qu'il doit poursuivre.

4) Individualisation

Définition : C'est le fait de proposer aux garçons des objectifs qui tiennent compte de leur niveau d'évolution, de leurs capacités, de leurs intérêts et de leurs problèmes. "L'individualisation" est une "incitation" adaptée aux sujets à qui elle s'adresse et qui suppose donc la "connaissance".

29. Il propose à chacun des garçons des objectifs appropriés à son niveau d'évolution.

30. Son niveau d'exigence est adapté aux capacités des garçons (ni trop exigeant, ni trop facile).

31. Il propose des buts rééducatifs qui tiennent compte de la capacité des jeunes à résoudre leurs problèmes.

32. Il propose au jeune des objectifs qui correspondent aux intérêts. et aux aspirations de celui-ci.

33. En comité, il suggère des défis rééducatifs qui correspondent bien aux garçons concernés.

5) Aide

Définition : C'est l'action de l'éducateur qui assiste, supporte, conseille et dirige le jeune dans ses efforts pour changer Cette dimension désigne des interventions de support qui sont faites au moment opportun, qui répondent aux besoins des sujets concernés et qui produisent les résultats visés.

34. Ses conseils ont une influence bénéfique sur les garçons.

35. Il aide les garçons à se comprendre eux-mêmes.

36. Le support qu'il apporte aux garçons est opportun.

37. Le support qu'il apporte aux garçons donne les résultats escomptés.

38. L'aide et le support qu'il apporte au jeune sont adaptés à son niveau d'évolution.

39. Quand un garçon a besoin d'aide, il le perçoit difficilement.

40. Quand un garçon ne s'améliore pas assez, il s'impatiente et se décourage.

41. En comité, il suggère des stratégies d'intervention adaptées aux garçons.

42. Il sait adapter à la vie quotidienne les stratégies d'intervention élaborées en comité.

6) Valorisation

Définition : C'est la réaction de l'éducateur qui approuve et encourage les garçons qui se conduisent bien, soulignant ainsi leur succès et leur capacité de réussir.

43. Quand c'est approprié, il approuve la conduite des jeunes et souligne leurs succès .

44. Quand un garçon agit bien ou réussit, il le félicite et l'encourage.

45. Il veille à ce que les garçons retirent une certaine valorisation de ce qu'ils font.

7) Justice

Définition: Réactions appropriées de l'éducateur aux jeunes qui se conduisent mal. L'éducateur "juste" garde son sang froid devant les conduites inappropriées des jeunes et il inflige des sanctions (conséquences) à bon escient et sans arbitraire.

46. Il donne des conséquences (sanctions) à bon escient et avec discernement.

47. Il désapprouve la conduite des garçons à bon escient.

48. Il a tendance à réagir de façon arbitraire face aux comportements des jeunes.

49. Il a tendance à sanctionner trop sévèrement la conduite des garçons.

50. Il sanctionne les provocations ou la résistance des garçons avec modération et justice.

51. Quand un garçon agit mal ou commet une erreur, il perd patience ou se décourage.

8) Indifférance

Définition: La conduite de l'éducateur qui manifeste une tolérance excessive à l'endroit de conduites inacceptables, fermant les yeux devant celles-ci.

52. Il a tendance à fermer les yeux devant les garçons qui agissent mal ou qui commettent des erreurs.

53. Il tolère de la part des jeunes des conduites qui ne devraient pas être acceptées.

54. Face à la conduite des jeunes, il alterne entre la sévérité et l'indifférence.

9) Autonomie

Définition : C'est le caractère des interventions de l'éducateur qui favorise l'initiative et l'indépendance chez les garçons. L'éducateur qui suscite l'autonomie laisse les garçons décider eux-mêmes le plus souvent possible. Il les encourage à entreprendre une démarche personnelle et ils s'abstient de les aider quand il les croit capables de surmonter seuls les difficultés qu'ils rencontrent. "L'autonomie" est une qualité de "l'incitation" et de "l'aide".

55. Par son action, il encourage les garçons à être autonomes.

56. Il fait confiance aux garçons qui entreprennent des projets personnels.

57. Quand c'est approprié, il laisse les garçons poursuivre d'eux-mêmes une démarche personnelle.

58. Quand c'est approprié, il laisse les garçons définir eux-mêmes les buts rééducatifs qu'ils poursuivront.

59. Il laisse le moins possible les garçons décider eux-mêmes.

60. Il évite d'intervenir quand un garçon peut résoudre seul les problèmes qu'il rencontre.

61. Il incite les garçons à prendre des initiatives dans le quartier.

62. Il est porté à suivre de près les garçons même si ceux-ci n'ont pas besoin de son intervention.

63. Il tient compte des suggestions des garçons.

II - Activités

10) Préparation

Définition: C'est la conduite de l'éducateur qui planifie et prépare les activités dont il est responsable avant de se présenter devant les jeunes.

64. Chaque heure et chaque partie de son activité sont préparées avant sa réalisation.

65. Ses périodes d'activitiés sont préparées de telle sorte que les difficultés sont prévues d'avance.

66. Il veille à ce que la préparation de l'activité assure les conditions qui permettent l'activité.

67. Il se trace, à chaque semaine, un mode de travail pour son activité.

68. Son cahier synthèse d'activité est bien tenu et à date.

11) Incitation (activités)

Définition: L'action de l'éducateur qui motive les garçons à poursuivre et à réaliser les buts de l'activité dont il a la responsabilité. Il intéresse les jeunes à l'activité et il exige d'eux une production de qualité.

69. En la présentant, il fait prendre conscience aux garçons des buts de l'activité.

70. Dans l'activité, il pose l'objectif à atteindre en termes clairs et concrets.

71 . Il motive les garçons à produire dans son activité.

72 . Il intéresse, sensibilise les garçons à son activité.

73 . Son activité suscite peu d'enthousiasme.

74 . Dans son activité, il exige des garçons un travail propre, ordonné, de qualité et complet.

12) Individualisation (activités)

Définition: C'est le fait de proposer des objectifs d'activités qui tiennent compte des caractéristiques des sujets concernés. "L'individualisation" consiste à adapter l'activité aux besoins, à l'évolution et aux capacités des jeunes.

75. Il tient compte des besoins de chaque garçon dans son activité.

76 . Il élabore son activité en tenant compte des objectifs poursuivis par les individus et de l'étape où ils se situent.

77 . Il présente à l'intérieur de l'activité des défis peu adaptés aux individus.

78 . Il respecte l'évolution de chacun des garçons dans la poursuite du but général de l'activité.

79 . Dans l'activité, il présente des défis ajustés aux capacités des individus (ni trop faciles, ni trop difficiles).

80 . Il parvient à l'aide de son activité à faire découvrir, développer et actualiser les possibilités des garçons.

13) Souplesse

Définition: La conduite de l'éducateur qui, pendant les activités qu'il dirige, s'adapte aux événements et aux réactions des gars de telle sorte que non seulement l'activité continue mais encore que ces événements sont utilisés pour la rééducation.

81) Pendant l'activité, il s'adapte avec souplesse aux réactions des garçons.

82. Dans son activité, il a de la difficulté à surmonter les moments de tensions et résoudre les conflits.

83. Lors de l'activité, il sait utiliser les événements dans une optique de rééducation.

84. Il a des exigences stables et sereines face aux demandes d'explications, de déplacements, etc...

85. Il fait régner un climat d'ordre et de discipline pendant son activité.

14) Aide (activités)

Définition: C'est l'action de l'éducateur qui apporte une assistance adéquate aux jeunes pendant les activités.

86. En activité, quand un garçon a besoin d'aide, il s'en aperçoit difficilement.

87 . En activité, ses conseils sont appropriés.

88 . En activité, il apporte une aide opportune et efficace à ceux qui en ont besoin.

89 . En activité, quand un garçon commet une erreur, il lui explique la nature de cette erreur et l'aide à se corriger.

90 . En activité, il aide patiemment les garçons et persévère dans son action.

15. Cotation

Définition: C'est une évaluation correcte de la production et du comportement du jeune pendant les activités. C'est aussi une évaluation que les garçons acceptent.

91. Il vérifie superficiellement le travail des garçons dans son activité.

92. Les garçons contestent les cotations qu'il donne.

93. Il explique aux garçons la cotation qu'ils ont obtenue lors de l'activité.

94. Il intégre la cotation de l'activité aux synthèses de semaine et aux stratégies de rééducation.

95. Les cotations qu'il donne pour son activité correspondent bien à l'effort réel des jeunes.

16) Compétence

Définition: C'est la caractéristique de l'éducateur qui connaît bien l'activité qu'il dirige et les méthodes didactiques nécessaires pour former les garçons dans cette activité.

96. Il connaît bien l'activité dont il a la responsabilité.

97. Il utilise adéquatement les méthodes didactiques permettant l'éxécution effective de l'activité.

98. Il fait preuve de compétence dans l'activité qu'il dirige.

17) Cadre spatio-temporel

Définition: C'est le fait de l'éducateur qui organise et dirige son activité de telle sorte que les garçons occupent un espace bien défini pendant leur activité et que le temps consacré à l'activité soit bien utilisé.

99. Dans son activité, il veille à ce que chaque garçon ait un endroit de travail qui lui soit propre.

100. L'espace du local où s'effectue l'activité est utilisé de la meilleure façon possible.

101. Il veille à ce que son activité ait lieu durant la période allouée (commence à temps, finit à temps).

102. Il organise son activité de telle sorte que le temps consacré au début, au temps fort et à la fin soit bien réparti.

18) Méthode

Définition: C'est le fait de l'éducateur qui transmet une méthode de travail dans le cadre des activités.

103. Il inculque aux garçons une méthode de travail dans le cadre de l'activité.

104. Il présente une séquence logique d'éxécution dans son activité.

105. Il utilise adéquatement le matériel dont il dispose pour son activité et veille à sa bonne conservation.

III - Groupe et milieu de vie

19) Action sur le groupe

Définition: Désigne l'action de l'éducateur qui contribue à créer des relations harmonieuses parmi les garçons du quartier. Il aide les garçons à s'intégrer au groupe, il apaise les conflits et il incite les jeunes à devenir plus solidaires de leurs camarades.

106 . Il fait participer tous les garçons à la vie de groupe.

107 . Il aide ceux qui sont à l'écart ou rejetés à s'intégrer au groupe.

108 . Il encourage les jeunes à améliorer leurs relations avec les autres garçons du groupe.

109 . Il motive les garçons à s'entraider.

110 . Il joue un rôle de conciliateur à l'occasion de conflits entre les garçons du groupe.

111 . Il favorise la bonne entente au sein du groupe.

20) Autorité

Définition: Désigne l'éducateur qui est obéi par les garçons et qui garde le contrôle de la situation pendant les routines et les transitions.

112. Quand il dit aux garçons quoi faire, il le font.

113. Il a de la difficulté à faire respecter les règlements du quartier.

114. Il est écouté quand il s'adresse à l'ensemble du groupe.

115. Il a de la difficulté à contrôler la situation dans ses présences lors des routines et des transitions.

116. Quand il le faut, il sait être directif.

117. Il s'emporte devant les provocations ou la résistance des garçons.

118. Il contrôle seul la situation lors de ses présences de soirées ou de fins de semaine.

21) Rencontres de groupe

Définition: Le fait de diriger et de participer de façon valable aux rencontres de groupe.

119 . Il a de la difficulté à diriger les rencontres de groupe.

120 . Il suscite l'intérêt du groupe par ses interventions pendant les rencontres de groupe.

121 . Il intervient de façon pertinente dans les rencontres de groupe.

22) Animation des temps libres

Définition: C'est le fait d'organiser les activités spéciales pendant les soirées ou les fins de semaines et d'intégrer ces activités à la rééducation.

122 . Il sait organiser les activités lors de ses présences de soirées ou de fins de semaine.

122 . Il suscite la participation aux activités pendant les temps libres.

124 . Pendant les soirées ou les fins de semaine, il entraîne les garçons dans les activités de groupe.

125 . Il intègre les activités spéciales aux stratégies de rééducation.

23) Responsabilités

Définition: Le fait de confier des responsabilités aux jeunes qui peuvent les assumer et de les aider dans l'exercice de ces responsabilités.

126 . Il suit les garçons à qui il a confié des responsabilités et il les aide au moment opportun.

127 . Sa connaissance des sujets lui permet de leur donner les responsabilités qu'ils peuvent assumer.

128 . Il hésite à donner des responsabilités véritables, mêmes aux garçons qui peuvent les assumer.

24) Besoins vitaux

Définition: C'est le fait d'organiser de façon adéquate les moments des repas, du coucher etc... et d'utiliser ces moments dans une perspective de rééducation.

129 . Il néglige la propreté des garçons et des lieux dans son activité et dans le quartier.

130 . Il fait le maximum en vue d'une bonne organisation des besoins vitaux du groupe (repas, coucher, etc...)

131 . Il utilise adéquatement le secteur des besoins vitaux (repas, couchers, etc..) au niveau de la rééducation.

25) Ponctualité

Définition : C'est le fait de se présenter à l'heure aux présences requises.

132 . Il est ponctuel lors de ses présences de soirées, de fins de semaine, de routines et d'activités.

26) Travail en équipe

Définition: C'est le fait pour un éducateur de participer à un véritable travail d'équipe avec les autres éducateurs. L'éducateur tout en maintenant un certain degré d'autonomie s'implique dans son équipe et contribue à son progrès.

133 . Il amorce, propose des idées nouvelles, stimule l'équipe d'éducateurs.

134 . Il demande des informations et des opinions aux membres de l'équipe d'éducateurs.

135 . Il offre ses opinions personnelles, ses convictions intimes aux membres de l'équipe d'éducateurs.

136 . Il donne des informations comme spécialiste d'une activité et/ou d'après son expérience de l'activité aux membres de l'équipe d'éducateurs.

137 . Il oriente, définit la position de l'équipe d'éducateurs par rapport aux buts de celle-ci.

138 . Dans l'équipe d'éducateurs, il formule ou explicite par des exemples des suggestions d'alternatives.

139 . Il résume, coordonne les relations entre les idées et les suggestions ou l'activité des membres de l'équipe d'éducateurs.

140 . Il facilite la participation des autres, ouvre les communications dans l'équipe d'éducateurs.

Annexe II

I - Action sur les individus

1) Connaissance
2) Relation
3) Incitation
4) Individualisation
5) Aide
6) Valorisation
7) Justice
8) Négligence
9) Autonomie

II - Activités

10) Préparation
11) Incitation (activités)
12) Individualisation (activités)
13) Contrôle des événements
14) Aide (activités)
15) Cotation
16) Compétence
17) Cadre spatio-temporel
18) Méthode

III - Groupe et milieu de vie

19) Action sur le groupe
20) Autorité
21) Rencontres de groupe
22) Animation des temps libres
23) Responsabilités
24) Besoins vitaux
25) Ponctualité
26) Travail en équipe

I - Action sur les individus

1) Connaissance

Définition: Le fait d'être bien informé sur les garçons et de communiquer correctement cette connaissance dans les rapports cliniques. La "connaissance" désigne l'éducateur qui connaît les problèmes, les capacités, l'évolution des garçons et qui se rend compte de l'effet de ses interventions sur les garçons. Cette dimension porte aussi sur la transmission de cette connaissance aux autres éducateurs dans les rapports cliniques (cahiers de présence, cahiers, synthèses etc...).

1. Il connaît très bien ce qui intéresse chacun des garçons du groupe.
2. Il connaît les difficultés de chacun des garçons.
3. Il tient compte de l'ensemble des éléments qui peuvent influencer le jeune (champ relationnel) dans ses contacts avec les autres garçons).
4. Il examine lucidement les résultats de ses interventions sur les garçons.
5. Il donne à l'intérieur de son rapport en vue d'une étude de cas, une image fidèle de ce que le jeune vit quotidiennement.
6. Il apporte des faits significatifs dans la rédaction du cahier de présence sur les individus.

2) Relation

Définition: Le fait d'être engagé dans une relation interpersonnelle de qualité avec les garçons. Cette dimension décrit l'éducateur qui s'entend bien avec les jeunes, qui est aimé et respecté de ceux-ci et avec qui il peut communiquer facilement.

7. Il a une relation interpersonnelle de qualité avec la plupart des garçons.
8. Il s'entend mal avec les garçons (par exemple: conflits de personnalité).
9. Il est profondément engagé dans sa relation avec la plupart des garçons.
10. Il manifeste un certain plaisir à être avec les garçons.
11. Il éprouve de la difficulté à parler franchement et sereinement aux garçons de choses désagréables.
12. Les garçons vont le retrouver spontanément pour jaser.
13. Avec l'éducateur, les garçons expriment leurs sentiments ouvertement.
14. Les garçons aiment blaguer avec lui.
15. Il est plus ou moins aimé des garçons.

3) Incitation

Définition: L'action de l'éducateur qui entraîne les jeunes à poursuivre et à réaliser les objectifs de la rééducation. "L'incitation" consiste à persuader le jeune de s'engager dans un processus qui le conduira à des changements réels. Elle suppose que l'éducateur ait confiance dans la capacité du jeune de changer.

16. Il réussit à amener les garçons à changer et à poursuivre les buts de la rééducation.
17. Il persuade les garçons qu'ils peuvent réaliser les buts qui sont proposés.
18. Il manifeste des doutes dans la capacité des garçons d'évoluer.
19. Il utilise la relation qu'il a établie avec le jeune pour lui faire poursuivre les objectifs rééducatifs.

20. Il tient peu compte des buts rééducatifs poursuivis par les garçons.
21. Il aide le jeune à faire le lien entre son comportement quotidien et les buts rééducatifs qu'il doit poursuivre.

4) Individualisation

Définition: C'est le fait de proposer aux garçons des objectifs qui tiennent compte de leur niveau d'évolution, de leurs capacités, de leurs intérêts et de leurs problèmes. "L'individualisation" est une "incitation" adaptée aux sujets à qui elle s'adresse et qui suppose donc la "connaissance".

22. Il propose à chacun des garçons des objectifs appropriés à son niveau d'évolution.
23. Son niveau d'exigence est adapté aux capacités des garçons (ni trop exigeant, ni trop facile).
24. Il propose des buts rééducatifs qui tiennent compte de la capacité des jeunes à résoudre leurs problèmes.
25. Il propose au jeune des objectifs qui correspondent aux intérêts et aux aspirations de celui-ci.
26. En comité, il suggère des défis rééducatifs qui correspondent bien aux garçons concernés.

5. Aide

Définition: C'est l'action de l'éducateur qui assiste, supporte, conseille et dirige le jeune dans ses efforts pour changer. Cette dimension désigne des interventions de support qui sont faites au moment opportun, qui répondent aux besoins des sujets concernés et qui produisent les résultats visés.

27. Ses conseils ont une influence bénéfique sur les garçons.
28. Il aide les garçons à se comprendre eux-mêmes.
29. Le support qu'il apporte aux garçons donne les résultats escomptés.
30. L'aide et le support qu'il apporte au jeune sont adaptés à son niveau d'évolution.
31. Quand un garçon a besoin d'aide, il le perçoit difficilement.
32. Quand un garçon ne s'améliore pas assez, il s'impatiente et se décourage.
33. En comité, il suggère des stratégies d'intervention adaptées aux garçons.
34. Il sait adapter à la vie quotidienne les stratégies d'intervention élaborées en comité.

6) Valorisation

Définition: C'est la réaction de l'éducateur qui approuve et encourage les garçons qui se conduisent bien, soulignant ainsi leur succès et leur capacité de réussir.

35. Quand c'est approprié, il approuve la conduite des jeunes et souligne leurs succès.
36. Quand un garçon agit bien ou réussit, il le félicite et l'encourage.
37. Il veille à ce que les garçons retirent une certaine valorisation de ce qu'ils font.

7) Justice

Définition: Réactions appropriées de l'éducateur aux jeunes qui se conduisent mal. L'éducateur "juste" garde son sang-froid devant les conduites inappropriées des jeunes et il inflige des sanctions (conséquences) à bon

escient et sans arbitraire.

38. Il donne des conséquences (sanctions) à bon escient et avec discernement.
39. Il désapprouve la conduite des garçons à bon escient.
40. Il a tendance à réagir de façon arbitraire face aux comportements des jeunes.
41. Il sanctionne les provocations ou la résistance des garçons avec modération et justice.
42. Quand un garçon agit mal ou commet une erreur, il perd patience ou se décourage.

8) Négligence

Définition: La conduite de l'éducateur qui manifeste une tolérance excessive à l'endroit de conduites inacceptables, fermant les yeux devant celles-ci.

43. Il a tendance à fermer les yeux devant les garçons qui agissent mal ou qui commettent des erreurs.
44. Il tolère de la part des jeunes des conduites qui ne devraient pas être acceptées.
45. Face à la conduite des jeunes, il alterne entre la sévérité et l'indifférence.

9) Autonomie

Définition: C'est le caractère des interventions de l'éducateur qui favorise l'initiative et l'indépendance chez les garçons. L'éducateur qui suscite l'autonomie laisse les garçons décider eux-mêmes le plus souvent possible. Il les encourage à entreprendre une démarche personnelle et il

s'abstient de les aider quand il les croit capables de surmonter seuls les difficultés qu'ils rencontrent. "L'autonomie" est une qualité de "l'incitation" et de "l'aide".

46. Par son action, il encourage les garçons à être autonomes.
47. Il fait confiance aux garçons qui entreprennent des projets personnels.
48. Quand c'est approprié, il laisse les garçons définir eux-mêmes les buts rééducatifs qu'ils poursuivent.
49. Il laisse le moins possible les garçons décider eux-mêmes.
50. Il évite d'intervenir quand un garçon peut résoudre seul les problèmes qu'il rencontre.
51. Il incite les garçons à prendre des initiatives dans le quartier.
52. Il tient compte des suggestions des garçons.

II - Activités

10) Préparation

Définition: C'est la conduite de l'éducateur qui planifie et prépare les activités dont il est responsable avant de se présenter devant les jeunes.

53. Chaque heure et chaque partie de son activité sont préparées avant sa réalisation.
54. Ses périodes d'activités sont préparées de telle sorte que les difficultés sont prévues d'avance.
55. Il veille à ce que la préparation de l'activité assure les conditions

qui permettent l'activité.

56. Il se trace, à chaque semaine, un mode de travail pour son activité.

11) Incitation (activités)

Définition: L'action de l'éducateur qui motive les garçons à poursuivre et à réaliser les buts de l'activité dont il a la responsabilité. Il intéresse les jeunes à l'activité et il exige d'eux une production de qualité.

57. En présentant, il fait prendre conscience aux garçons des buts de l'activité.

58. Dans l'activité, il pose l'objectif à atteindre en termes clairs et concrets.

59. Il intéresse, sensibilise les garçons à son activité.

60. Son activité suscite peu d'enthousiasme.

61. Dans son activité, il exige des garçons un travail propre, ordonné, de qualité et complet.

12) Individualisation (activité)

Définition: C'est le fait de proposer des objectifs d'activités qui tiennent compte des caractéristiques des sujets concernés. "L'individualisation" consiste à adapter l'activité aux besoins, à l'évolution et aux capacités des jeunes.

62. Il tient compte des besoins de chaque garçon dans son activité.

63. Il présente à l'intérieur de l'activité des défis peu adaptés aux individus.

64. Dans l'activité, il présente des défis ajustés aux capacités des individus (ni trop faciles, ni trop difficiles).

65 . Il parvient à l'aide de son activité à faire découvrir, développer et actualiser les possibilités des garçons.

13) Contrôle des événements

Définition: La conduite de l'éducateur qui, pendant les activités qu'il dirige, s'adapte aux événements et aux réactions des gars de telle sorte que non seulement l'activité continue mais encore que ces événements sont utilisés pour la rééducation.

66 . Pendant l'activité, il s'adapte avec souplesse aux réactions des garçons.

67 . Dans son activité, il a de la difficulté à surmonter les moments de tensions et résoudre les conflits.

68 . Lors de l'activité, il sait utiliser les événements dans une optique de rééducation.

69 . Il a des exigences stables et sereines face aux demandes d'explications, de déplacements, etc...

14) Aide (activités)

Définition: C'est l'action de l'éducateur qui apporte une assistance adéquate qux jeunes pendant les activités.

70 . En activité, quand un garçon a besoin d'aide, il s'en aperçoit difficilement.

71 . En activité, ses conseils sont appropriés.

72 . En activité, il apporte une aide opportune et efficace à ceux qui en ont besoin.

73. En activité, quand un garçon commet une erreur, il lui explique la nature de cette erreur et l'aide à se corriger.

15) Cotation

Définition: C'est une évaluation correcte de la production et du comportement du jeune pendant les activités. C'est aussi une évaluation que les garçons acceptent.

74. Il vérifie superficiellement le travail des garçons dans son activité.

75. Les garçons contestent les cotations qu'il donne.

76. Les cotations qu'il donne pour son activité correspondent bien à l'effort réel des jeunes.

16) Compétence

Définition: C'est la caractéristique de l'éducateur qui connaît bien l'activité qu'il dirige et les méthodes didactiques nécessaires pour former les garçons dans cette activité.

77. Il connaît bien l'activité dont il a la responsabilité

78. Il fait preuve de compétence dans l'activité qu'il dirige.

17) Cadre spatio-temporel

Définition: C'est le fait de l'éducateur qui organise et dirige son activité de telle sorte que les garçons occupent un espace bien défini pendant leur activité et que le temps consacré à l'activité soit bien utilisé.

79. Dans son activité, il veille à ce que chaque garçon ait un endroit de travail qui lui soit propre.

80. Il organise son activité de telle sorte que le temps consacré au début, au temps fort et à la fin soit bien réparti.

18) Méthode

Définition: C'est le fait de l'éducateur qui transmet une méthode de travail dans le cadre des activités.

81. Il inculque aux garçons une méthode de travail dans le cadre de l'activité.

III - Groupe et milieu de vie

19) Action sur le groupe

Définition: Désigne l'action de l'éducateur qui contribue à créer des relations harmonieuses parmi les garçons du quartier. Il aide les garçons à s'intégrer au groupe, il apaise les conflits et il incite les jeunes à devenir plus solidaires de leurs camarades.

82. Il fait participer tous les garçons à la vie de groupe.

83. Il aide ceux qui sont à l'écart ou rejetés à s'intégrer au groupe.

84. Il motive les garçons à s'entraider.

85. Il joue un rôle de conciliateur à l'occasion de conflits entre les garçons du groupe.

20) Autorité

Définition: Désigne l'éducateur qui est obéi par les garçons et qui garde le contrôle de la situation pendant les routines et les transitions.

86. Quand il dit aux garçons quoi faire, ils le font.

87. Il a de la difficulté à faire respecter les réglements du quartier.

88. Il est écouté quand il s'adresse à l'ensemble du groupe.

89. Il a de la difficulté à contrôler la situation dans ses présences lors des routines et des transitions.

90. Quand il le faut, il sait être directif.

21) Rencontres de groupe

Définition: Le fait de diriger et de participer de façon valable aux rencontres de groupe.

91. Il a de la difficulté à diriger les rencontres de groupe.

92. Il suscite l'intérêt du groupe par ses interventions pendant les rencontres de groupe.

93. Il intervient de façon pertinente dans les rencontres de groupe.

22) Animation des temps libres

Définition: C'est le fait d'organiser les activités spéciales pendant les soirées ou les fins de semaine et d'intégrer ces activités à la rééducation.

94. Il sait organiser les activités lors de ses présences de soirées ou de fins de semaine.

95. Pendant les soirées ou les fins de semaine, il entraîne les garçons dans les activités de groupe.

96. Il intègre les activités spéciales aux stratégies de rééducation.

23) Responsabilités

Définition: Le fait de confier des responsabilités aux jeunes qui peuvent les assumer et de les aider dans l'exercice de ces responsabilités.

97. Il suit les garçons à qui il a confié des responsabilités et il les aide au moment opportun.

98. Sa connaissance des sujets lui permet de leur donner les responsabilités qu'ils peuvent assumer.

99. Il hésite à donner des responsabilités véritables, même aux garçons qui peuvent les assumer.

24) Besoins vitaux

Définition: C'est le fait d'organiser de façon adéquate les moments des repas, du coucher, etc... et d'utiliser ces moments dans une perspective de rééducation.

100. Il néglige la propreté des garçons et des lieux dans son activité et dans le quartier.

101. Il fait le maximum en vue d'une bonne organisation des besoins vitaux du groupe (repas, coucher, etc...)

102. Il utilise adéquatement le secteur des besoins vitaux (repas, couchers, etc...) au niveau de la rééducation.

25) Ponctualité

Définition: C'est le fait de se présenter à l'heure aux présences requises.

103. Il est ponctuel lors de ses présences de soirées, de fins de semaine, de routine et d'activités.

26) Travail en équipe

Définition: C'est le fait pour un éducateur de participer à un véritable travail d'équipe avec les autres éducateurs. L'éducateur tout en maintenant un certain degré d'autonomie s'implique dans son équipe et contribue à son progrès.

104. Il amorce, propose des idées nouvelles, stimule l'équipe d'éducateurs.

105 Il demande des informations et des opinions aux membres de l'équipe d'éducateurs.

106. Il offre ses opinions personnelles, ses convictions intimes aux membres de l'équipe d'éducateurs.

107. Il donne des informations comme spécialiste d'une activité et/ou d'après son expérience de l'activité aux membres de l'équipe d'éducateurs.

108. Il oriente, définit la position de l'équipe d'éducateurs par rapport aux buts de celle-ci.

109. Dans l'équipe d'éducateurs, il formule ou explicite par des exemples des suggestions d'alternatives.

110. Il résume, coordonne les relations entre les idées et les suggestions ou l'activité des membres de l'équipe d'éducateurs.

111. Il facilite la participation des autres, ouvre les communications dans l'équipe d'éducateurs.

Bibliographie

AYLLON, T., AZRIN, N., (1973). Traitement comportemental en institution psychiatrique. Bruxelles: Dessart.

BANDURA, A., (1969). Principles of behavior modification. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

BEAULNE, A., (1974). Le système de cotation à Boscoville. Recherche: évaluation de Boscoville, rapport technique no. 3, Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

BETTELHEIM, B., (1970) L'amour ne suffit pas. Paris: Fleurus.

BETTELHEIM, B., (1973) Evadés de la vie. Paris: Fleurus

BRAUKMANN, C.J., FIXSEN, D.L. (1974). Behavior modification with delinquents, in: Achievement place: phase II, vol. 2. Lawrence, Kansas: Bureau of Child Research, University of Kansas.

CARKHUFF, R.R., BERENSON, B.G. (1967). Beyond counseling and therapy. New York: Holt, Rinehart and Winston.

CARKHUFF, R.R. (1969). Helping and human relation, volume 1 et 2, New York: Holt, Rinehart and Winston.

CUSSON, M., (1974). Boscoville un centre de rééducation. Recherche: Evaluation de Boscoville, rapport technique no. 1, Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

CUSSON, M. (1974). La resocialisation du jeune délinquant. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

CUSSON, M., BEAUCHAMP, J., LAFLAMME-CUSSON, S. (1973). Observation du comportement des jeunes en institution. Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

DAYHAW, L.T., (1969). Manuel de statistique. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

ERIKSON, E.H. (1969). Enfance et société. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

GENDREAU, G. (1966). Boscoville: une expérience en marche ou un processus de rééducation au service des jeunes délinquants. Vaucresson: Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée

GLASSER, W., (1971). La réality therapy. Paris: Epi.

GUILFORD, J.P., FRUCHTER, B., (1973). Fundamental statistics in psychology and education. 5e. ed. New York: Mc Graw-Hill.

GUINDON, J., (1960). "La formation des éducateurs spécialisés à l'institut de Psychologie de l'Université de Montréal". Revue canadienne de Criminologie, 2 (3): p. 273-291.

GUINDON, J., (1969). Les étapes de la rééducation. Paris: Fleurus.

KANFER, F.H., PHILLIPS, J.S., (1970). Learning foundations of behavior Therapy. New York: Wiley.

LAFLAMME-CUSSON, S. (1971). Trois institutions pour jeunes délinquants. (3). Les Educateurs. Montréal, Departement de Criminologie, Université de Montréal.

LEBLANC, M., TESSIER, B. (1975). Indicateurs d'étapes. Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

LEMAY, M., (1973). Psychopathologie juvénile. Tome I, Paris: Fleurus.

LUTZ, P., (1973). "Formation et pratique de l'éducateur" L'éducateur no. 252-253. (Rééducation).

MAILLOUX, N. (1971). Jeunes sans dialogue. Paris: Fleurus.

MALCUIT, G., GRANGER, L., LAROCQUE, A. (1972). Les thérapies behaviorales. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

MENARD, R., (1974). Identité des éducateurs de Boscoville. Recherche: Evaluation de Boscoville, Rapport technique no. 4. Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

MENARD, R. (1976). Le climat social dans une institution pour jeunes délinquants. Recherche: Evaluation de Boscoville, Rapport technique no. 13, Université de Montréal.

PELLETIER, C., (1972). "L'institution qui se veut rééducative nécessite trois conditions". Revue canadienne de psycho-éducation, 7 (3), p. 27-29.

PHILLIPS, E.L., PHILLIPS, E.A., FIXSEN, D.L., WOLF, M.M. (1972). The teaching family hand book. Lawrence, Kansas: University of Kansas.

QUEBEC. Ministère des Affaires Sociales. (1975). Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil. La formation, l'entraînement et le perfectionnement du personnel dans les centres d'accueil de transition et de réadaptation du Québec. Annexe 4/ Centre de Psycho-éducation du Québec, Québec.

REYNOLDS, G.S., (1968). A primer of operant conditionning. Glenview: Scott.

RICHELLE, M., (1966). Le conditionnement opérant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

SELOSSE, J., (1965). "L'éducateur et la recherche". Rééducation. 19 (169) p. 1-23.

SLAVSON, S.R., (1961). Re-education of the delinquent. New York: Collier Books.

STUMPHAUZER, J.S. (1973). Behavior therapy with delinquents. Springfield: Charles C. Thomas.

TESSIER, B., (1970). L'évaluation de la relation rééducative dans le processus de rééducation. Montréal: Service de recherche de Boscoville

TRUAX, C.B., MITCHELL, H.M. (1971). "Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and out come":In: Hand book of psychotherapy and Behavior change. New York: Wiley. 299-344.

TRUAX, C.B., WARGO, D.G., SILVER, L.D., (1966). "Effects of group psychotherapy with high accurate empathy and non possessive warmth upon female institutionalized delinquents. Journal of abnormal psychology, vol. 71, 267-274.

TRUAX, C.B., WITTNER, J., (1973). "The degree of the therapist's focus on defense mechanisms and the effect on therapeutic outcome with institutionalized juvenile delinquents". Journal of community psychology. 1 201-203.

TRUAX, C.B., WARGO, D.G., VOLKSDORF, N., (1970). Antecedents to outcome in group counseling with institutionalyzed juvenile delinquents. Journal of abnormal psychology, 76: 235-242.